4116

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

OMAGIU CELUI MAI IUBIT FIU AL POPORULUI NOSTRU ● LA SĂRBĂTORIREA tovarășei Elena Ceaușescu – EMINENT OM POLITIC ȘI ILUSTRU OM DE ȘTIINȚĂ de Suzana Gâdea ● LEGEA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI – O ETAPĂ NOUĂ ÎN DEZVOLTAREA ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC de Ion T. Radu ● CERCETAREA PEDAGOGICĂ SI CREATIVITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT de V. Radulian ● MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC ÎN CLASA i de M. Bunescu

1

ANUL XXVIII, ianuarie 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1980

97

REVISTA DE PEDAGOGIE

1/1979

* * * — Omagiu celui mai iubit fiu al poporului nostru 1

SUZANA GÂDEA — La sărbătorirea tovarășei ELENA CEAUȘESCU — Eminent om politic și ilustru om de știință 5

Legislația școlară

ION T. RADU — Legea educației și învățământului — o etapă nouă în dezvoltarea și perfecționarea învățământului românesc 9

Colocviul „învățământ și creativitate"

VIRGILIU RADULIAN — Cercetarea pedagogică și creativitatea în învățământ . 13

EMILIAN DIMITRIU — O manifestare științifică de înalt prestigiu 20

Perfecționarea actului de predare-învățare

PANTELIMON GOLU — Evaluarea formativă a performanței învățării la studenți 23

ANDREI IONESCU — Rolul diagnostic al testelor centrate pe obiective în învățarea fizicii 31

VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA — Prospectarea unui model integral de învățare la chimie 34

GHEORGHE FLEANCU — Rolul activ al elevului în contextul modernizării învățământului liceal pedagogic 38

GHEORGHE RADU — Raportul învățare-dezvoltare la debilii mintal 42

Inovație și creativitate

GHEORGHE CRIHAN — Sala-cabinet multifuncțională pentru clasele I—IV . . 45

Învățământul în clasele I—IV

MIHAI DIACONU — Influențe ale televiziunii integrate asupra povestirii școlarilor 50

IONICĂ ILIUȚĂ — Rolul activităților cu riglete în educarea gîndirii matematice 54

MIHAI JIGĂU — Gradul de dificultate a obiectelor de învățământ de la clasele I—IV 56

Dezbatere

MEDEEA BUNESCU — Modernizarea învățământului matematic la clasa I . . . 61

Confruntări

OLIVIA CLĂTICI, IOANA ANGHEL — Școala în confruntare cu contradicțiile societății de consum 67

Istoria școlii și gîndirii pedagogice

CAMELIA ROȘCULEȚ — Orientarea realist-științifică a școlii și gîndirii pedagogice din România în perioada anilor 1864—1918 71

Viața științifică pedagogică

PETRE BÂRBULESCU — Preocuparea cadrelor didactice pentru cercetarea științifică 12

NICOLAE N. CEAUȘESCU — Conferința internațională pe tema „Personalitatea profesorului de educație fizică" 22

Cărți — Idei

VIOREL NICOLESCU — Reîntoarcerea la izvoare 76

ADRIAN NICULAU — Psihologie socială 60

LEON ȚOPA — Psihologia aplicată și pedagogia terapeutică 75

DOINA CALOMFIRESCU — Principii de design al instruirii 76

ANA-MARIA ICHIM — Revista „Pädagogik" (R.D.G.-1978) 66

I 4116

- IUL 2005

2014

2022

O CARTE DE EXCEPȚIE DEDICATĂ MARELUI CONDUCĂTOR AL STATULUI ȘI PARTIDULUI NOSTRU, TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU

Omagiu celui mai iubit fiu al poporului nostru

„Carte frumoasă, cinste cui te-a scris" ! Zicerea aceasta argheziană se potrivește de minune unei cărți superbe și monumentale, recent ieșită de sub teascurile Editurii politice. Este vorba despre volumul OMAGIU, dedicat marelui bărbat din fruntea partidului și statului nostru, comunistului de omenie care și-a închinat întreaga viață pentru pacea și fericirea celor ce muncesc. Este o carte de căpătîi scrisă cu inima întregii țări. Este o carte de adîncă vibrație, de fierbinte dragoste pentru omul care acum un an împlinea 60 de ani de viață și peste 45 de ani de activitate revoluționară. Este cartea țării, este cartea fiilor ei — români, maghiari, germani, sîrbi — dedicată marelui fiu al poporului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

29091

Volumul OMAGIU, tipărit în excelente condiții grafice se constituie în totalitatea sa ca o carte — document prin care un popor liber și independent, într-o țară liberă și independentă, își slăvește conducătorul erou la ceas de aniversare națională. Regăsim în paginile cărții magistralele cuvîntări rostite de tovarășul Nicolae Ceaușescu în acele zile de sărbătoare națională, cuvîntări de excepțională însemnătate teoretică, fertilizate de gîndirea revoluționară a materialismului dialectic și istoric, de experiența poporului nostru. Citind aceste pagini, observăm că în concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu adevărurile generale ale socialismului științific sînt valorificate prin particularitățile noastre specifice, prin experiența clasei noastre muncitoare, a țărănimii, a intelectualității. În felul acesta ne construim destinul pe care îl dorim, în concordanță cu necesitățile societății noastre, cu acordul deplin al poporului român.

Ne-a rămas adînc întipărită în memorie mărturisirea de credință făcută de cel mai iubit fiu al poporului român cu prilejul împlinirii a 60 de ani de viață și a peste 45 de ani de activitate revoluționară : **„Vă asigur că nu există nimic mai presus pentru mine decît cauza socialismului și comunismului în patria noastră, cauza bunăstării și măreției națiunii noastre socialiste, a independenței și suveranității sale, pentru care voi face totul și îmi voi închina întreaga mea activitate și viață".**

Întregul volum este o vibrantă mărturie a conștiinței poporului român față de partidul clasei muncitoare, față de omul care muncește neobosit pentru ca România socialistă să urce pe cele mai înalte trepte ale civilizației și progresului. Din bogăția mesajelor trimise conducătorului partidului și statului nostru străbate ca un fir roșu o idee fundamentală și anume aceea că alegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu în fruntea partidului și statului nostru a marcat o etapă de avînt fără precedent în construcția socialistă, a inaugurat etapa unor măreție înfăptuiri în toate domeniile de activitate. Această etapă s-a înscris în istoria patriei ca etapa cea mai înfloritoare, ca etapa în care poporul român s-a afirmat plenar ca stăpîn unic și deplin al propriului său destin.

Din bogatul cuprins al volumului omagial se desprinde recunoștința fierbinte pentru grija permanentă pe care o are demiurgul României socialiste față de dezvoltarea economică a țării, dezvoltare al cărei scop suprem este slujirea intereselor tuturor oamenilor muncii.

În numeroase mesaje din volum se reliefează neobosita activitate a tovarășului Nicolae Ceaușescu pentru întărirea rolului conducător al partidului în societatea noastră. În viziunea revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu acest rol nu este un concept abstract, rupt de realitate, deasupra societății, ci dimpotrivă : pentru ca succesele să fie tot mai mari în toate domeniile de activitate este necesar ca partidul să se integreze profund în viața societății, să constituie nucleul de unire și mobilizare a tuturor oamenilor muncii.

Volumul OMAGIU oglindește înalta prețuire pentru opera științifică a tovarășului Nicolae Ceaușescu. Gînditor revoluționar de profunzime, promotor al noului, adversar al dogmatismului și rutinei, al oricăror forme de închistare, tovarășul Nicolae Ceaușescu a adus o contribuție inestimabilă pentru îmbogățirea tezaurului gîndirii socialismului științific. Pe baza adevărurilor universale ale materialismului dialectic și istoric, secretarul general al partidului a elaborat în mod creator teze originale de mare însemnătate teoretică și practică, teze care au devenit busole sigure în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate, teze care au găsit un mare răsunet în rîndul politologilor din întreaga lume. Conferirea înaltelor titluri științifice de către foruri românești și din numeroase țări ale lumii — tovarășului Nicolae Ceaușescu — stau mărturie în acest sens.

Vibrante și încărcate de emoții sînt paginile prin care muncitorii, țăranii, oamenii de știință, militarii, femeile, tinerii, activiștii de partid își exprimă profunda lor recunoștință pentru marele și iubitul cîrmaci al partidului și statului nostru.

Fierbinți sînt, de asemenea, paginile prin care oamenii de artă și cultură își mărturisesc gîndurile lor curate și sentimentele de aleasă prețuire pentru grija permanentă pe care o poartă secretarul general al partidului pentru continua înflorire a unei culturi cu un bogat conținut umanist și puternică forță educativă. Poeți, prozatori, artiști plastici, compozitori dau volumului un spor de frumusețe și fascinație prin mesajele artistice pe care le dedică conducătorului partidului și statului nostru.

Reținem în mod deosebit atenția mesajele prin care oamenii muncii din țara noastră, indiferent de naționalitate, își mărturisesc ca un singur om dragostea nețărmurită, hotărîrea de nezdruncinat față de partid, față de secretarul său general. Unitatea și coeziunea întregului popor în jurul partidului și al conducătorului său au condus și vor conduce la noi și măreț realizări în toate planurile nobilei noastre construcții.

Manifestărilor de dragoste și stimă din partea poporului nostru li se adaugă în volum mesajele din partea șefilor de state și guverne, a conducătorilor de partide comuniste și muncitorești, progresiste, democratice, a unui mare număr de organizații politice, economice și științifice internaționale, a unor proeminente personalități ale vieții politice, economice și culturale de pe toate meridianele lumii. Aceste mesaje sînt mărturii elocvente ale înaltei aprecieri prin care factori de mare răspundere din țările lumii, opinia publică mondială își exprimă deosebita stimă pentru meritele excepționale ale tovarășului Nicolae Ceaușescu în elaborarea și transpunerea în viață a politicii externe a României socialiste. În toate aceste mesaje se subliniază faptul că marele nostru conducător este promotor ferm, consecvent și neabătut al cauzei păcii, independenței și prieteniei popoarelor. Mesajele relevă în mod pregnant vasta activitate desfășurată de tovarășul Nicolae Ceaușescu în

fruntea partidului și statului pentru adîncirea relațiilor de prietenie și colaborare cu toate țările socialiste, cu statele în curs de dezvoltare, cu toate țările lumii, indiferent de orînduire socială. Mesajele subliniază aleasa stimă și prețuire de care se bucură președintele României în lume pentru neobosita sa activitate pusă în slujba destinderii, dezarmării, păcii și colaborării cu toate statele și popoarele.

În perioada care a trecut de la sărbătorirea a 60 de ani de viață și a peste 45 de ani de activitate revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu, s-au adăugat pe plan internațional noi și prestigioase mărturii despre marea personalitate a iubitului nostru conducător. Celor 55 de titluri de lucrări din opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, apărute în 17 limbi, li s-au adăugat altele ; în ultimele luni ale anului recent încheiat, prestigioase distincții au încununat activitatea președintelui României pe plan internațional, pusă în slujba păcii și colaborării popoarelor. În acest context, tovarășului Nicolae Ceaușescu i-au fost decernate medalia de aur „Norbert Wiener" și premiul „Simba" pentru pace pe anul 1978. Ca și distincțiile precedente, acestea vin să confirme din nou stima de care se bucură iubitul nostru conducător în cele mai înalte foruri politice și științifice din lumea întreagă.

Volumul OMAGIU este, în totalitatea sa, o carte în care pulsează inima țării în ritmuri demiurgice pentru cel mai iubit fiu al poporului nostru. Volumul OMAGIU este o carte prin care mesaje din lumea întreagă vin să slăvească un om și o țară.

Carte de căpătîi, de sinceră mărturisire, volumul OMAGIU este sinteza unui moment și a unei etape care s-au înscris cu litere de aur în istoria contemporană a țării și a lumii.

Pentru marele detașament al dascălilor din România, pentru elevi și studenți, ca pentru toate categoriile de cititori, volumul OMAGIU este cartea de referință, este cartea năzuințelor împlinite, este cartea devenirii noastre ; este cartea scrisă cu inima unui popor, este cartea dedicată Eroului dintre eroi. S-o citim cu luare aminte și cu dragostea inimii noastre.

Eminent om politic și ilustru om de știință

Cu prilejul recentei aniversări a zilei de naștere și împlinirii a peste patru decenii de activitate în rîndurile mișcării revoluționare, ale Partidului Comunist Român, întregul nostru popor a adus tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu un cald și vibrant omagiu de adîncă stimă și prețuire, împreună cu cele mai alese urări de sănătate, de fericire și de noi și mari împliniri în munca sa plină de dăruire.

Proeminentă personalitate politică și savant de renume mondial, tovarășa Elena Ceaușescu și-a însușit din cea mai fragedă tinerețe idealurile de luptă revoluționară ale clasei muncitoare — din rîndurile căreia s-a ridicat — a participat cu fierbinte devotament la marile bătălii purtate în anii grei ai luptei împotriva orînduirii capitaliste, fascismului și războiului hitlerist, pentru democrație și socialism și — ca tînără utecistă — a militat cu profundă abnegație pentru libertatea și independența patriei.

Așa cum a arătat în cuvîntul rostit cu prilejul solemnității sărbătorești care a avut loc la sediul Comitetului Central al partidului, încă din perioada ilegalității, a avut marea fericire de a lucra nemijlocit alături de tovarășul Nicolae Ceaușescu care — așa cum a spus tovarășa Elena Ceaușescu — **„a constituit pentru mine un înalt exemplu de dîrzenie și dăruire totală în lupta revoluționară, de nestrămutată încredere în victoria cauzei drepte a clasei muncitoare, a partidului nostru".**

Poporul nostru apreciază cu respect și cu admirație prezența deosebit de activă a tovarășei Elena Ceaușescu în cadrul celor mai înalte foruri ale conducerii de partid și de stat și inestimabila contribuție pe care o aduce la elaborarea și înfăptuirea politicii partidului și statului de ridicare a patriei noastre pe culmi înalte ale civilizației și de afirmare strălucită a României în viața internațională contemporană.

Expresie a recunoașterii înaltelor sale calități, consecvenței și spiritului său revoluționar, a fost aleasă membru al C.C. al P.C.R., membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., membru al Biroului Permanent al acestui înalt organ, deputată în Marea Adunare Națională și a fost distinsă cu titlul de Erou al Muncii Socialiste.

Valoros și activ om de știință, savant de renume mondial, tovarășa academician dr. ing. Elena Ceaușescu desfășoară o vastă și complexă muncă științifică, de cercetare și de perfecționare a producției industriale pe baza celor mai noi cuceriri ale revoluției tehnico-științifice a zilelor noastre, contribuind la avîntul neîntrerupt al științei românești.

Continuînd cele mai înaintate tradiții ale școlilor științifice românești, tovarășa academician dr. ing. Elena Ceaușescu contribuie cu succes la aplicarea științei și tehnologiei, corespunzător cerințelor construcției noastre socialiste, în scopul îmbunătățirii continue a vieții, a stării de sănătate a populației, protecției mediului înconjurător și valorificării eficiente a resurselor materiale și umane ale patriei noastre.

În activitatea prodigioasă pe care o desfășoară pentru integrarea organică a cercetării științifice și ingineriei tehnologice cu producția și învățămîntul, s-a realizat, pentru prima dată în țara noastră, cea mai amplă concentrare a forțelor de concepție, Institutul Central de Chimie fiind etalon-model pentru toate celelalte institute de cercetare din țară, pentru academiile de științe și instituțiile de învățămînt superior.

Lucrările personale din domeniul sintezei și caracterizării compușilor macromoleculari, din domeniul fabricării maselor plastice și a cauciucului (poliisoprenic) ale tovarășei academician dr. ing. Elena Ceaușescu sînt concretizate în rezultate de mare însemnătate fundamentală și operațională, reprezentînd o importantă contribuție românească la patrimoniul științific al omenirii și la progresul general al științei.

Institutul Central de Chimie, institut distins cu titlul de Erou al Muncii Socialiste, al cărui director general este tovarășa Elena Ceaușescu, a ocupat pentru a noua oară consecutiv locul I în întrecerea socialistă. Anul trecut, sub conducerea tovarășei Elena Ceaușescu s-au desfășurat la București lucrările Congresului național de chimie, manifestare științifică de înalt prestigiu care s-a bucurat de un larg răsunet în rîndul specialiștilor din țară și de peste hotare.

Institutul de chimie din cadrul Institutului politehnic din București reunește, în baza orientărilor date de tovarășa Elena Ceaușescu,

Titluri ştiinţifice conferite tovarăşei Elena Ceauşescu

Doctor inginer în chimie — Institutul politehnic Bucureşti.

Membru al Academiei Republicii Socialiste România.

Membru activ al Academiei de Ştiinţe din New York — S.U.A.

Membru corespondent al Academiei din Atena — Grecia.

Membru asociat al Institutului Egiptului — Republica Arabă Egipt.

Membru de maximă calificare (Fellow) al Institutului regal de chimie — Marea Britanie.

Doctor Honoris Causa al Universităţii din Buenos Aires — Argentina.

Doctor Honoris Causa al Universităţii Naţionale din Sud, Bahia Blanca — Argentina.

Doctor Honoris Causa al Universităţii Feminine din Manila — Filipine.

Doctor Honoris Causa al Universităţii din Yucatán — Mexic.

Doctor Honoris Causa în ştiinţe al Universităţii din Teheran — Iran.

Membru de onoare al Societăţii Internaţionale de Chimie Industrială — Franţa.

Membru de onoare al Institutului American al Chimiştilor — S.U.A.

Membru de onoare al Colegiului Chimiştilor şi Inginerilor Chimişti din Costa Rica.

Membru de onoare al Consiliului Universităţii Centrale din Ecuador.

Membru de onoare al Institutului de Ştiinţe Naturale al Universităţii Centrale din Ecuador.

Membru de onoare al Şcolii de ştiinţă a informaticii a Universităţii Centrale din Ecuador.

Membru de onoare al Societăţii de Ştiinţă a Polimerilor — Japonia.

Membru de onoare al Societăţii de Chimie din Mexic.

Membru de onoare al Academiei de Arte şi Ştiinţe din Ghana.

Membru de onoare al Academiei de ştiinţe a statului Illinois — S.U.A.

Profesor onorific al Universităţii Naţionale de Inginerie din Lima — Peru.

Profesor onorific al Politehnicii Londrei Centrale — Marea Britanie.

Profesor universitar extraordinar al Universităţii Naţionale Autonome din Mexic.

cadre de mare valoare din domeniile cercetării, producţiei şi învăţământului, specialişti care participă efectiv la promovarea politicii partidului nostru de dezvoltare în ritm susţinut a economiei naţionale.

Remarcabila activitate ştiinţifică a tovarăşei Elena Ceauşescu s-a bucurat de aprecieri dintre cele mai elogioase din partea savanţilor din întreaga lume. Academician doctor inginer Elena Ceauşescu este membră de onoare a Societăţii internaţionale pentru industrie chimică, membră activă a Academiei ştiinţelor din New York, membră de onoare a Institutului american al chimiştilor din Washington, a Asociaţiei chimiştilor şi inginerilor chimişti din Costa Rica, a Consiliului Universităţii Centrale a Ecuadorului, membră corespondentă a Academiei din Atena, Doctor Honoris Causa al Universităţii din Teheran, precum şi al altor academii şi institute din lume. Şi în anul pe care l-am încheiat recent, activitatea ştiinţifică a tovarăşei Elena Ceauşescu a cunoscut aprecieri deosebit de elogioase. Cu prilejul vizitei întreprinse împreună cu tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Statele Unite ale Americii, tovarăşa Elena Ceauşescu a fost omagiată de specialişti de renume mondial. Cu acelaşi prilej, i-a fost înmînată Diploma de Membru de Onoare al Academiei de ştiinţe a statului Illinois. Trebuie amintite, de asemenea, manifestările de preţuire din partea oamenilor de ştiinţă britanici, cu ocazia vizitei întreprinse în Anglia împreună cu tovarăşul Nicolae Ceauşescu. Într-o atmosferă de înaltă solemnitate, tovarăşei Elena Ceauşescu i s-au conferit titlul de Membru de Onoare al Institutului regal de chimie şi titlul de „Profesor Honoris Causa" al Institutului politehnic din Londra Centrală, titlu acordat pentru prima dată unei personalităţi din străinătate.

Înaltă prețuire a contribuției la progresul științei

„Decernarea acestei distincții, prima, de altfel, acordată de Academia de științe din Illinois unei personalități de peste hotare, reprezintă expresia recunoașterii de către membrii Consiliului de conducere a contribuției dumneavoastră deosebite la dezvoltarea cercetării științifice în domeniul chimiei. Primiți, stimată doamnă academician, titlul onorific conferit de Academia de științe a statului Illinois ca pe o recunoaștere atît a meritelor științei românești, pe care o reprezentați, cît și a prestigiului internațional de care țara dumneavoastră se bucură în prezent, pentru politica sa independentă, pentru contribuția activă la promovarea păcii în lume".

Profesor **EMANUEL MERDINGER**, reprezentant al Consiliului de conducere al Academiei de științe a statului Illinois — S.U.A.

„Sînteți un distins om de știință, atît prin activitatea de cercetare, cît și prin rolul determinant în orientarea politicii științifice din România. Cunoaștem contribuția importantă adusă de dumneavoastră în domeniul chimiei macromoleculare, în special în polimerizarea izoprenilor, stabilizarea cauciucului sintetic și copolimerizare, lucrare care are meritul de a contribui la mai buna înțelegere a mecanismelor proceselor chimice, precum și la o eficiență sporită în ce privește folosirea chimiei în beneficiul omenirii".

Profesor **RICHARD NORMAN**, președintele Institutului regal de chimie din Marea Britanie.

Aș dori să mai reliefez o idee, aceea că tovarășa Elena Ceaușescu este o militantă activă pentru întărirea colaborării dintre oamenii de știință români și cei din alte țări, contribuind împreună la edificarea unei lumi mai drepte și mai bune, la garantarea independenței și libertății tuturor statelor, la asigurarea păcii și securității tuturor popoarelor.

„Avem datoria — spunea tovarășa Elena Ceaușescu — **să acționăm ca pretutindeni știința, cuceririle geniului uman să servească omului, bunăstării și fericirii sale, să slujească păcii și progresului întregii umanități. Aceasta este astăzi cea mai înaltă și mai nobilă îndatorire și răspundere a oamenilor de știință de pretutindeni".**

Tovarășa Elena Ceaușescu este o neobosită activistă pe tărîmul vieții sociale, este un strălucit exemplu de om al omeniei și dreptății, soție și mamă exemplară. Mișcarea de femei din România beneficiază de îndrumarea și sprijinul permanent al tovarășei Elena Ceaușescu, pentru îndeplinirea deziderateloreducative naționale, pentru ridicarea gradului de conștiință socialistă în rîndul tuturor femeilor, pentru întărirea familiei, pentru educarea și instruirea tineretului nostru în spiritul celor mai nobile idealuri.

Fie-mi îngăduit, ca în numele Ministerului Educației și Învățămîntului, în numele dascălilor din România socialistă, să transmit tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu sentimentele de gratitudine, de stimă și aleasă prețuire.

Alăturînd glasul nostru la glasul întregului popor, îi urăm marii fiice a poporului român multă sănătate și fericire, noi izbînzi în dezvoltarea științei românești — al cărei propulsor este — spre binele și fericirea patriei socialiste, a tuturor fiilor ei.

Prof. dr. docent inginer SUZANA GÂDEA,
ministrul educației și învățămîntului

LEGEA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — O ETAPĂ NOUĂ ÎN DEZVOLTAREA ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

Conf. dr. ION T. RADU

În contextul preocupărilor și măsurilor adoptate de conducerea partidului și statului nostru pentru perfecționarea continuă a vieții sociale, noua Lege a educației și învățămîntului * reprezintă un act de covîrșitoare însemnătate pentru dezvoltarea activității de instruire și educare a tinerei generații și, în general, de formare a omului. Rod al gîndirii creatoare și expresie a grijii pe care partidul nostru și secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, le investesc din plin în toate domeniile de activitate, legea oferă — într-o concepție înaintată, adecvată epocii contemporane și etapei pe care o străbate poporul român — cadrul instituțional în care se realizează procesul complex de formare a personalității umane cerute de orînduirea socialistă. **Prin conținutul său, noua Lege a educației și învățămîntului stabilește, pe temeiul legităților dezvoltării sociale, coordonatele sistemului nostru de învățămînt care cunoaște o perioadă de transformări profunde, revoluționare. Izvorul acestor transformări îl constituie cerințele operei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră, pe fondul general al trăsăturilor epocii contemporane caracterizată, între altele, prin progresul rapid al științei și tehnicii și marea mobilitate a vieții sociale. Tocmai această** racordare a învățămîntului la cerințele actuale și la sarcinile de perspectivă ale societății noastre, **conceperea lui ca parte integrantă a sistemului social, legat organic de celelalte ramuri de activitate și menit să-și aducă contribuția la dezvoltarea economică și socială a țării, explică interesul puternic pe care l-a prezentat publicarea legii în faza de proiect. Ampla dezbatere la care a fost supus — în cadrul unor reuniuni organizate cu cadrele didactice în toate unitățile de învățămînt, în presă, în forumul suprem al țării — are multiple semnificații. Ea demonstrează, odată în plus, democratismul profund al societății noastre în care întregul popor este chemat să participe la adoptarea hotărîrilor importante privind organizarea și conducerea vieții sociale. Totodată, prezența în această dezbatere a numeroase categorii de oameni ai muncii dovedește că** acțiunea de instruire și educare a tinerei generații **și, în general, de formare a omului nou este o problemă a întregii societăți, ea privind nu numai pe slujitorii școlii, ci, în aceeași măsură, pe elevi și studenți, părinți, adulți angajați în diferite forme de instruire.**

Încă o mențiune generală se impune a fi făcută și anume faptul că, prin conținutul său, legea definește nu numai direcțiile de evoluție și de perfecționare a învățămîntului nostru în anii care vin, ci și ceea ce este în fapt la acest sfîrșit de deceniu. Ea realizează o prefigurare a activității de formare a omului în perspectiva cerințelor previzibile ale societății noastre de mîine și, în același timp, constituie o confirmare a unei realități sociale, **o sinteză a experienței acumulată în acest domeniu.**

Bogăția de idei și de principii cuprinse în conținutul său ne îngăduie să desprindem unele trăsături caracteristice, definitorii **ale sistemului nostru educațional, fără a realiza, nici pe departe, o prezentare completă a acestuia.**

* Legea educației și învățămîntului nr. 28, adoptată de Marea Adunare Națională la 21 decembrie 1978.

Strînsa legătură cu cerințele vieții economice și social-culturale

În concordanță cu tezele cuprinse în Programul partidului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, potrivit cărora îndeplinirea acestui ideal social, dezvoltarea economico-socială a țării depind, între altele, de nivelul general al învățămîntului, de pregătirea forței de muncă și creșterea calificării oamenilor muncii, activitatea de instrucție și educație este concepută ca parte componentă a acestui program. Finalitățile generale ale acestei activități, stabilite de lege, exprimă pregnant această trăsătură. Ele vizează, în principal: — pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate, în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și spirituale; — perfecționarea continuă a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a oamenilor muncii; — ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere a poporului și — asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății. În perspectiva acestor obiective social-economice sînt prefigurate componentele de bază ale sistemului de instrucție și educație — structura sa, obiectivele specifice diferitelor trepte de învățămînt și profiluri de pregătire, coordonatele conținutului procesului de pregătire, orientările generale ale activității și așa mai departe. Cel puțin două din aceste orientări fundamentale pot fi menționate pentru a ilustra legătura indisolubilă a educației cu dezvoltarea social-economică a țării.

a) În primul rînd, întemeiat pe menirea învățămîntului, ca principal mijloc de pregătire a forței de muncă, a specialiștilor necesari tuturor sectoarelor producției de bunuri materiale și spirituale, legea așază la temelia sistemului nostru școlar **principiul politehnizării, al îmbinării învățămîntului cu cercetarea și munca.** Reprezentînd un drept și o îndatorire de onoare a tuturor cetățenilor, criteriul fundamental de apreciere a omului, munca devine „o necesitate pentru formarea, dezvoltarea și afirmarea personalității umane" (art. 13).

În strînsă legătură cu aceasta, este demn de subliniat faptul că educația pentru muncă a tineretului, departe de a fi acceptată numai ca pregătire practică, îngustă, este concepută ca **formare profesională bazată pe o temeinică și cît mai cuprinzătoare instruire științifică.** Încă în preambulul legii se afirmă teza că „învățămîntul are datoria de a asigura tuturor tinerilor, indiferent de specializarea pe care și-o aleg, o temeinică pregătire în științele fundamentale, fără de care nici un specialist nu-și poate îndeplini la nivel corespunzător sarcinile încredințate". Astfel înțeles principiul politehnizării, el se concretizează în asigurarea unui nivel înalt de pregătire științifică, tehnică și culturală, adică în **policalificarea și pregătirea în profile largi** a tinerilor, aceasta contribuind atît la satisfacerea intereselor generale ale societății, cît și la dezvoltarea multilaterală a personalității umane.

Dar, ideea îmbinării învățămîntului cu munca nu rămîne un deziderat, un obiectiv general, ci își găsește expresia în obiectivele fixate fiecărui grad de învățămînt și în orientarea ce se dă conținutului instrucției. În concordanță cu locul și funcțiile fiecărei trepte de învățămînt și cu particularitățile de vîrstă ale elevilor sînt ierarhizate sarcini a căror îndeplinire să asigure pregătirea întregului tineret în vederea integrării organice în activitatea profesională, în viața socială. În acest sens, învățămîntul preșcolar este chemat să asigure, paralel cu însușirea unor cunoștințe necesare pregătirii pentru școală, „formarea unor deprinderi de muncă, de ordine și disciplină" (art. 24); învățămîntul primar și gimnazial realizează între altele sarcina de a cultiva la elevi „interesul și dragostea pentru muncă", de a le forma deprinderi practice, de a-i orienta și pregăti „potrivit cerințelor de forță de muncă și aptitudinilor lor" (art. 28); iar, învățămîntul liceal, continuînd educația prin muncă și pentru muncă, asigură „însușirea unor temeinice cunoștințe teoretice și practice de specialitate" și „policalificarea în meserii necesare încadrării în muncă sau continuării studiilor în învățămîntul superior" (art. 35).

b) A doua orientare la care ne referim, decurgînd din relația învățămînt-viață socială, privește alte aspecte ale procesului de formare a omului. Legea educației și învățămîntului concepe acțiunea de instruire și educare ca **proces de dezvoltare multilaterală a personalității umane,** deci de formare a omului nu ca producător de valori materiale și spirituale, ci și **ca cetățean, participant la organizarea și conducerea producției, militant activ pentru traducerea în viață a Programului partidului** de făurire a noii societăți. În acest sens, se prevede ca, paralel cu pregătirea științifică, tehnică și practică, tineretul să fie format „în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice despre natură și societate, al umanismului socialist", școala fiind chemată să cultive în rîndurile acestuia „dragostea față de patrie, partid și popor, față de idealurile de pace și progres social".

Întărirea caracterului democratic al învățămîntului

Reflectînd caracterul democratic al societății noastre socialiste și expresie a politicii promovate de partidul nostru care situează în centrul operei de făurire a noii societăți omul, satisfacerea tot mai deplină a nevoilor sale materiale și spirituale, noua lege — prin prevederile sale — consfințește și întărește caracterul profund democratic al învățămîntului nostru. Această trăsătură definitorie se exprimă în multe planuri.

a) În primul rînd, reținem nu numai ca un proiect de viitor, ci și ca confirmare a unei stări de fapt, **instruirea general obligatorie pe o durată de 10 ani** (art. 8). Iar dacă vom adăuga la aceasta faptul că, în prezent, mai mult de jumătate din efectivul unei generații face studii liceale complete, iar altă parte din acest efectiv parcurge, după instruirea obligatorie, învățămîntul profesional, avem imaginea nivelului ridicat de pregătire ce se asigură tineretului, corespunzător cerințelor etapei actuale de dezvoltare a țării noastre. Atingerea unor asemenea parametri de dezvoltare a învățămîntului își găsește suportul în faptul că întregul învățămînt este gratuit, că elevilor din învățămîntul primar, gimnazial, liceal și profesional li se asigură gratuit manuale, și că elevii și studenții beneficiază din partea statului sau a unităților socialiste de burse și alte forme de sprijin material.

b) În strînsă legătură cu aceasta se află **caracterul deschis al întregului învățămînt**, exprimat în **egalitatea deplină de acces în învățămîntul de toate gradele a tuturor copiilor și tinerilor**, fără deosebire de naționalitate, rasă, sex sau religie și fără orice altă îngrădire ce ar putea constitui discriminare, precum și în faptul că tinerilor din rîndul naționalităților conlocuitoare li se asigură condiții egale de a se pregăti în orice formă de învățămînt, potrivit dorințelor dar și nevoilor vieții sociale (art. 2, 4, 9).

În același timp, prin structura și conținutul ce se stabilesc pentru diferite trepte de învățămînt, se adîncește **procesul de egalizare a șanselor la instruire.** Stabilirea unor planuri de învățămînt și programe unice în învățămîntul de toate gradele și în raport de diferitele profiluri de pregătire, asigură tinerilor o **pregătire unitară și diversificată în același timp, dar de valoare socială egală.**

c) Deosebit de semnificative pentru a ilustra grija ce se acordă dezvoltării și afirmării capacităților creatoare ale tinerilor, valorificării tuturor energiilor umane în folosul societății, sînt prevederile potrivit cărora **tinerii își pot alege formele de învățămînt** și viitoarea profesie în funcție de cerințele de forță de muncă, de posibilitățile și aptitudinile lor, precum și faptul că **tuturor absolvenților li se asigură, potrivit pregătirii obținute prin studiile efectuate, locuri de muncă** (art. 15).

d) **Conducerea activității de instrucție și educație** la toate nivelele de organizare, de la conducerea sistemului în ansamblu pînă la fiecare unitate de învățămînt, cunoaște, de asemenea, prin prevederile legii, o accentuare a caracterului său democratic.

Astfel, în consens cu măsurile adoptate în țara noastră în direcția instituționalizării unor organisme centrale de conducere colectivă a diferite sectoare de activitate, legea prevede organizarea, o dată la 5 ani, a **Congresului educației și învățămîntului,** for larg democratic, reprezentativ, expresie a participării oamenilor muncii la conducerea activității în acest domeniu. Congresul are menirea de a dezbate și soluționa problemele fundamentale ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului de toate gradele.

De asemenea, pentru înfăptuirea unitară a politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului, precum și a măsurilor privind organizarea, îndrumarea și controlul acestuia, se **instituie** Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului cu misiunea de a controla și îndruma activitatea Ministerului Educației și Învățămîntului și a celorlalte ministere și organe centrale și locale. Totodată, pentru îndrumarea, controlul și coordonarea învățămîntului în unitățile administrativ-teritoriale, pe lîngă fiecare inspectorat școlar se prevede funcționarea unui Consiliu județean al educației și învățămîntului. De altfel, ca urmare a complexității deosebite a activității de instrucție și educație, dar reflectînd și principiile organizării pe baze democratice a acestei activități, conducerea și rezolvarea problemelor pe care le comportă, implică conlucrarea strînsă, la toate nivelele, a organelor de specialitate ale învățămîntului cu ministerele și celelalte organe centrale, cu organizațiile revoluționare pentru copii și tineret, cu celelalte organizații de stat și obștești, cu familia.

În scopul coordonării eforturilor pentru buna desfășurare a unor acțiuni conjugate, se prevede ca în orașele și comunele în care funcționează mai multe unități școlare să se constituie **consilii de coordonare** formate din directorii unităților de învățămînt, precum și din reprezentanți ai organizațiilor de copii și tineret, de sindicat, ai comitetelor cetățenești de părinți, care își desfășoară activitatea sub îndrumarea și controlul consiliului popular. Asemănător acestora, în centrele universitare în care funcționează mai multe instituții de învățămînt superior se organizează **consilii ale rec-**

torilor care își desfășoară activitatea sub conducerea unuia din rectori, ales pe o perioadă de un an, prin rotație.

În fine, tot expresie a caracterului democratic, conducerea fiecărei unități de învățămînt se realizează pe baza principiului muncii și conducerii colective, cu participarea largă a personalului didactic, a reprezentanților oamenilor muncii din alte unități socialiste, ai organizațiilor de copii și tineret, precum și ai comitetelor cetățenești de părinți. Este demn de relevat faptul că în componența consiliilor de conducere — la școli și licee — elevii pot reprezenta pînă la 10% din totalul membrilor, iar în Consiliile profesorale și în senate — la facultăți, respectiv instituțiile de învățămînt superior, studenții pot reprezenta pînă la 25% din totalul membrilor. O asemenea reprezentare a elevilor și studenților în organele de conducere relevă depășirea sistemului în care organizarea și desfășurarea activității școlare era „hotărîtă de adulți" și „suportată de elevi" și trecerea la organizarea în care „beneficiarii" acestei activități sînt ei înșiși angajați în rezolvarea problemelor, devenind participanți la propria lor formare.

Proces complex și continuu — structuri înnoitoare

Un element nou, prevăzut în lege, care conferă sistemului nostru de educație trăsăturile unui sistem modern, înaintat, îl constituie conceperea acțiunii de formare a omului ca **proces continuu, ca educație permanentă,** depășind perioadele de vîrstă ale școlarității cu care ne-am obișnuit pînă acum. În fapt, extinderea procesului de instruire dincolo de „limitele" tradiționale ale școlarității se concretizează în două direcții : pe de o parte, în **includerea în structura sa,** ca treaptă necesară și distinctă, a **învățămîntului preșcolar,** iar pe de altă parte în **cuprinderea formelor de pregătire științifică și tehnică a oamenilor muncii.**

Corespunzător acestei concepții, legea stabilește structura sistemului de învățămînt, începînd cu învățămîntul preșcolar, continuînd cu învățămîntul primar, gimnazial, liceal, profesional și de maiștri, superior și încheind cu învățămîntul agrozootehnic și cursurile de calificare, cu învățămîntul postuniversitar, doctoratul și alte forme de perfecționare a pregătirii personalului muncitor.

Determinarea acestei structuri se bazează pe scopurile generale ale învățămîntului și **definirea clară, precisă, a obiectivelor specifice fiecărui compartiment al sistemului.** În acest sens, învățămîntului preșcolar îi revine sarcina de a asigura dezvoltarea armonioasă a copiilor, însușirea cunoștințelor necesare pregătirii pentru școală. Expresie a funcției pedagogice a acestei trepte de instruire, în condițiile în care cuprinde în prezent mai mult de 3/4 din numărul copiilor de 3—6 ani, este și prevederea potrivit căreia grădinițele urmează să funcționeze împreună cu școlile.

De asemenea, relevînd continuitatea procesului de instruire și educare, învățămîntul primar și gimnazial, pe lîngă funcțiile tradiționale, de însușire a mijloacelor principale de expresie umană — lectura, scrierea, calculul elementar — și a orientării copiilor în mediul ambiant, are menirea să asigure însușirea de către elevi a cunoștințelor tehnice și culturale fundamentale, deci studierea sistematică a bazelor celor mai multe discipline. În același mod, potrivit locului ce-l ocupă în sistem, învățămîntul liceal asigură tinerilor cunoștințe științifice, culturale și de specialitate, necesare încadrării în muncă sau continuării studiilor.

Se înțelege că aspectele la care ne-am referit constituie cadrul general în care urmează să se înscrie, în viitor, activitatea factorilor de specialitate, a organizatorilor de învățămînt, a cadrelor didactice și a tuturor celor interesați în această acțiune complexă, pentru traducerea în viață a prevederilor legii, astfel încît să marcheze o etapă nouă în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului românesc.

Preocuparea cadrelor didactice pentru cercetarea științifică

Cea de-a V-a ediție a organizării de către cadrele didactice din întreaga țară a unor manifestări științifice la nivel județean — în prima etapă — și apoi la nivel național în cea de-a doua se află în plină desfășurare. Această formă de perfecționare a personalului didactic din întregul sistem de învățămînt, în scopul modernizării acestuia în toate verigile sale, inițiată cu aproape zece ani în urmă de către Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură — în colaborare cu Ministerul Educației și Învățămîntului — a fost susținută pe larg în decursul anilor de către instituțiile de specialitate (universități I.C.P.P.D., I.C.P.P., C.E.P.I.T.), precum și de o mare masă de specialiști din toate domeniile învățămîntului.

Tematica Simpozionului național de anul acesta — „Integrarea învățămîntului cu cercetarea și practica social-utilă"—se înscrie printre *sarcinile majore cuprinse în noua* Lege a educației și învățămîntului din țara noastră.

Cele șaptezeci de referate și comunicări prezentate în ședința plenară și în cadrul celor opt secții la Simpozionul — faza județeană — de către lucrătorii școlii din județul Teleorman, care a avut loc la Roșiorii de Vede la începutul lunii noiembrie 1978 au demonstrat încă o dată capacitatea creatoare a cadrelor didactice, preocuparea lor continuă de a-și aduce contribuția susținută atît la propria perfecționare, cît și la modernizarea continuă a conținutului învățămîntului și a tehnologiei didactice; la instruirea și educarea

(Continuare în pag. 19)

În zilele de 27—28 decembrie, 1978, la București, s-au desfășurat lucrările Colocviului „Învățămînt și creativitate“. Ele au avut loc în cadrul celei de-a doua ediții a Festivalului național „Cîntarea României“, mișcare artistică, tehnico-științifică, culturală, cu caracter permanent și de masă, inițiată de conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, mișcare ce vădește uriașul potențial creator al poporului, adeziunea tuturor fiilor patriei la Programul Partidului Comunist Român și, totodată, optimele condiții de stimulare, promovare și dezvoltare a spiritualității specifice națiunii noastre socialiste.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI CREATIVITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

VIRGILIU RADULIAN

1. Stimularea inițiativei și participării maselor la soluționarea tuturor problemelor vieții și activității sociale, larga utilizare și valorificare a potențialului creativ al națiunii — în folosul accelerării progresului și al edificării societății socialiste multilateral dezvoltate — reprezintă o temă care preocupă și cu care se confruntă fiecare colectiv de muncă, întreaga noastră societate.

2. Pentru a putea contura și aprofunda conținutul, programul și metodologiile de educare a spiritului creator în rîndurile tineretului, al maselor populare, în învățămînt, înainte de toate, este util să relevăm ce reprezintă creativitatea pentru societatea noastră, pentru om, pentru educație ; cu alte cuvinte, care sînt dimensiunile filozofice, social-culturale, politice și psihopedagogice ale acestei probleme. Este evident că pentru **societatea noastră,** în impetuoasa și ampla transformare revoluționară, creativitatea oamenilor muncii reprezintă o **imensă și inestimabilă resursă de progres și dezvoltare** ; pentru om, ea este **una din condițiile împlinirii sale,** cu putință de realizat numai în socialism ; întrucît acesta înseamnă **afirmarea omului ca Om creator** ; adică în esențialitatea și globalitatea acestei însușiri a personalității ; în calitatea sa de ctitor al noii orînduiri transformînd realitatea, omul se transformă pe el însuși, devenind creator, făuritor conștient și responsabil al propriului destin ; pentru educație și cercetare creativitatea reprezintă o latură fundamentală a idealului educațional, un nelimitat și rodnic cîmp de investigație, experimentare și inovație pedagogică. Stimularea și cultivarea susținută a spiritului creator exprimă deci o schimbare profund calitativă, atît în planul existențial al omului în societatea noastră socialistă, cît și-n cel al modelării ființei și personalității umane, în orientarea, structura și dinamica acesteia potrivit cu noile dimensiuni și exigențe ale culturii, științei, progresului si civilizației socialiste contemporane. Înțelegerea creativității ca o resursă umană de prim ordin, ca o avuție de cea mai mare importanță pentru națiune, urmează să fie tocmai de aceea nu numai cunoscută, depistată și evaluată ci, mai ales, educată, stimulată și cultivată sistematic.

Problematica omului creator devine cu atît mai importantă în perioada trecerii întregii noastre vieți și activități la o calitate nouă, superioară, în toate domeniile. **În și prin muncă, prin cultură și educație,** după cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu **„realizăm un umanism nou, în care pe primul plan stă omul, stă societatea, stă preocuparea de a face ca poporul nostru să ducă o viață cît mai demnă, tot mai îmbelșugată, să aibă accesul liber la toate cuceririle științei și culturii și, totodată, să se afirme el în-**

susi ca un creator activ a tot ceea ce este mai bun atît în domeniul material, cît și în domeniul științei și culturii, dovedindu-și capacitatea, geniul său creator" [1].

În această accepțiune, creativitatea apare drept o potențialitate, o capacitate cultivată, aptă de a vehicula și genera valori umane și sociale specifice, atît individuală cît și de grup și socială, manifestîndu-se în cele mai diverse sfere, ale vieții, practicii sociale.

Creativitatea este, totodată, un mod de a se raporta, de a fi și de a acționa al persoanei în întregul ei. Dezvoltarea spiritului creator se poate realiza numai în contextul larg al personalității, al funcțiilor sale de cunoaștere, trăire și afirmare, ceea ce **presupune garantarea dezvoltării ființei umane ca ființă acțională, reflexivă și creatoare, în integritatea și unitatea esenței sale.** Este firesc ca în condițiile dezvoltării impetuoase a societății noastre și ale revoluției științifico-tehnice contemporane, unitatea atotcuprinzătoare a ființei umane să evolueze în sensul îmbogățirii neîntrerupte a funcțiilor reflexivă și creatoare, în strînsă interdependență și cu efecte optimizatoare evidente asupra celei acționale. În desfășurarea și influențarea acestui proces, învățămîntul își dezvăluie menirea sa de factor de progres uman și social. Din acest punct de vedere, **creativitatea este și un atribut al concepției și politicii de educație și învățămînt,** care se regăsește în strategiile educaționale, în elaborarea tehnologiilor de învățămînt, în organizarea școlii ca instituție.

Strategia prospectivă se dovedește a fi condiție **sine qua non** a promovării și afirmării creativității în învățămînt. După cum s-a mai arătat, principiile unei asemenea strategii prospective în învățămînt, drept premisă a creativității, ar consta în promovarea unor orientări cum sînt :

— **„a învăța să înveți"**, adică a însuși nu numai cunoștințe faptice, ci și — mai ales — principii, metode și tehnici, structuri operaționale ;

— **„a învăța să te orientezi"**, ceea ce presupune cultivarea capacității de a lua decizii adecvate și de a realiza acțiunea aleasă în condiții optime ;

— **„a învăța să te comporți"**, implicînd formarea capacității de a se orienta în relațiile umane din ce în ce mai complexe și mai complicate ;

— mutarea accentului în învățămînt și-n educație **de la informativ la formativ** (cercetare, creativitate, imaginație) *.

O astfel de viziune presupune extinderea și întărirea continuă a interdependenței dintre **educație și viață**, grijă pentru realizarea și perfecționarea continuă a condițiilor individuale și sociale ale învățării, pentru promovarea unor stiluri adecvate de muncă, a unor relații corespunzătoare între educați și educatori (apte să întrețină și să stimuleze spiritul participativ, de inițiativă, competiție și cooperare, de autoconducere și creativitate la toate nivelurile și-n toate domeniile), asigurarea unei ponderi mai însemnate metodelor euristice, creșterea importanței, prețuirii și evaluării învățării prin înțelegere, reușită și optimizare ș.a. Mai presus de toate, **această profundă transformare a realității școlare și a situațiilor educaționale actuale cere un educator cu un înalt nivel de motivație și aspirație, el însuși creativ și angajat plenar, cu întreaga sa personalitate în actul educativ, precum și o școală pe aceeași măsură, în stare să ofere și să întrețină un mediu de înaltă spiritualitate, de bogată și temeinică cultură,** precum și un orizont teoretic elevat al tuturor celor implicați în realizarea acestui obiectiv și deziderat.

Toate acestea presupun, totodată, afirmarea largă a cercetării pedagogice și psihologice, pornind de la convingerea potrivit căreia **nici o practică, prin urmare nici cea educativă, nu poate deveni eficientă fără o serioasă dezvoltare a concepțiilor științifice din domeniul respectiv.**

3. Un sfert de veac de cercetare științifică a potențialului creator, efectuată cu diverse mijloace în întreaga lume, ne-a încredințat că pe cît este de valoroasă această resursă umană pe atît este de nejustificată neglijarea dezvoltării ei.

Pornind de la considerentul că **potențialul creativ nu se dezvoltă și nu se valorifică de la sine,** apare și mai pregnantă răspunderea socială a școlii care operează la vîrste atît de importante pentru dezvoltarea premiselor și cultivarea aptitudinilor și atitudinilor creatoare. Tocmai de aceea, **școala trebuie să realizeze o dublă deschidere : spre societate,** prin eficiență și integrare ; și **spre elevii săi,** prin diferențiere, stimulare și valorizare într-un proces de continuă și profundă adîncire și lărgire a democratismului în învățămînt. Recunoașterea sau nerecunoașterea, prețuirea sau neprețuirea de către educatori, în școală și/sau în afara ei, în muncă, învățătură, viață a spiritului de inițiativă, de participare și inovație a elevilor dobîndește o semnificație majoră. Putem vorbi, prin urmare, ca efect al conlucrării creatoare dintre educatori și educați nu numai despre creativitatea acestora, ci și a acțiunii educative însăși. Transpus în cadrul învățămîntului, fenomenul creativității își sporește astfel și mai mult complexitatea, multitudinea determinărilor sale.

---

[1] NICOLAE CEAUȘESCU — *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 13, pag. 98.

* Vezi P. APOSTOL : *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, E.D.P., București, 1969, p. 71.

4. Cu justificată mîndrie semnalăm existența unui bogat tezaur de tradiții de gîndire teoretică și de practică educativă în acest domeniu. Astfel, în anii '30, C. Rădulescu-Motru într-un studiu intitulat **„Vocația — factor hotărîtor în cultura popoarelor"** arăta: „Dacă pînă astăzi problema cultivării vocației prin mijloace educative nu s-a pus decît în mod incidental, cauza trebuie căutată, desigur, în primul rînd în însăși organizarea pe care a avut-o școala tradițională. Această școală era organizată în vederea transmiterii cunoștințelor de la o generație la alta. Centrul de greutate al acestei organizări era căutat în natura cunoștințelor. Școala din zilele noastre este organizată în vederea altui scop. **Ea tinde la dezvoltarea aptitudinilor de creație ale tinerilor ce aparțin generațiilor noi"** (s.n.). Conținutul unei asemenea educații C. Rădulescu-Motru și-l reprezenta ca exerciții libere de imaginație creatoare, organizate într-o „atmosferă de sinceritate sufletească", de „încredere în adevăr" și de „iubire pentru muncă". În ceea ce privește educatorii acelor ani, ei trebuiau să învingă dezinteresul pentru activitatea educativă și lipsa de încredere în puterea științei și a creației.

Studiind „căile de cultivare a aptitudinilor umane de a cunoaște și transforma lumea", Stefan Odobleja demonstra în „Psihologia consonantistă" (1938-1939) că o bună parte a genialității este de natură tehnică, iar această tehnică poate fi învățată și predată. Capitolul „L'árt de crèer" (Euristique) este un valoros tratat despre definițiile euristicii, despre tipologia actelor creative, invarianțele procesului creativ și elementele „tehnicii" descoperirii și invenției. Și toate acestea înaintea promovării în literatura de specialitate a vremii, a ideii învățării prin descoperire, a strategiilor euristice și a altora asemănătoare.

Contribuții nu lipsite de importanță au adus M. Ralea, T. Vianu, L. Blaga, G. Călinescu, mai cu seamă în domeniul creativității artistice. Un loc aparte îl ocupă în acest cadru „școala activă", printre reprezentanții ei cu contribuții în domeniul la care ne referim fiind Vl. Ghidionescu, Fl. Ștefănescu-Goangă, I. C. Petrescu, I. Găvănescu, Gr. Tăbăcaru ș.a. În același plan de preocupări, contribuțiile unor exponenți ai pedagogiei culturii (Ștefan Bârsănescu, G. G. Antonescu, I. Gabra, I. Petrovici ș.a.) afirmă valorile spirituale și morale ale poporului nostru drept țel, conținut și mijloc de educație, de formare a însușirilor personalității creatoare.

Prin viziunea sa modernă, de anticipație, se remarcă marele savant H. Coandă care a inițiat de altfel și proiecte de anvergură privind depistarea și antrenarea unor tineri cu potențial înalt creativ, înființînd și Institutul de creație științifică (INCREST) și muzeul care îi poartă și astăzi numele.

Ceea ce a caracterizat primele contribuții, în contextul social-istoric dat și-n limitele ideologice cunoscute, este afirmarea nevoii de transformare a școlii și învățămîntului în sensul promovării spiritului activ, inventiv, precum și examinarea acestei probleme din perspectiva filozofic-antropologică, relevînd aspectul profund umanist al formării și cultivării personalității umane creatoare. Abordările s-au menținut însă la un cadru global, general, punînd accent pe anumite laturi ale creativității, cum este rolul afectivității (al vocației, crezului, sentimentelor) și numai incidental pe aspectul intelectual și pe determinările sociale ale fenomenului. Neajunsurile menționate au fost în parte depășite de reprezentanții pedagogiei sociale sau sociologice (D. Gusti, Stanciu Stoian, I. C. Petrescu ș.a.), care au adus însemnate contribuții la analiza acțiunii socio-educative cu implicații și-n domeniul formării personalității. Aceste idei și contribuții constituie un prețios tezaur de gîndire, un fir de rodnică reflecție și sensibilitate la înnoiri și, în anumită măsură, de prioritate științifică.

5. O puternică dezvoltare au cunoscut și cunosc — în condițiile istorice și sociale actuale — frontul cercetării creativității în țara noastră. Tabloul acestei desfășurări este semnificativ prin el însuși. Semnalăm cîteva contribuții în acest domeniu. Spre deosebire de teoriile conturate în alte părți cu accent fie afectivist, fie intelectualist (caracterizate, de regulă, prin abordări relativ unilaterale a anumitor categorii de factori) cursul cercetării științifice românești actuale se distinge prin concepția unitară, prin caracterul multidimensional de abordare, prin deschidere spre toate domeniile de manifestare a creativității, printr-o viziune atotcuprinzătoare antropologic-axiologică, cu accent pe ideea convergenței factorilor, pe sublinierea faptului că interacțiunea și dinamica lor este mai importantă decît ponderea fiecăruia în parte.

Contribuții de incontestabilă valoare — îndeosebi sub raportul relevării esenței umane a personalității, cu consecințe în planul spiritului său creator — au adus academicienii Vasile Pavelcu și Mihai Beniuc. Profesorul Alexandru Roșca a adîncit și lărgit într-un context nou, la cercetarea aspectelor cognitive ale creativității, ale flexibilității gîndirii, precum și ale formelor superior validate de creativitate la savanți, conturînd un vast cîmp problematic al domeniului. La dezvoltarea și aprofundarea studiului științific al acestei probleme o contribuție remarcabilă a adus profesorul universitar P. Popescu-Neveanu relevînd natura bifactorială a creativității (respectiv a factorilor operațional cognitivi și motivațional afec-

tivi, ca și a modelului interacțional motive-operații).

Elaborarea unor modele globale ale învățării umane care definesc locul și funcția învățării creative face obiectul investigațiilor profesorului Mircea Malița și a colaboratorilor săi. Optînd pentru o învățare non-biologist naturalistă (care implică mare „risipă" de experiență, încercări, erori și eșecuri etc.), programul „Învățare", nou raport către Clubul de la Roma, a dezvoltat și aprofundat dimensiunile învățării sociale, întemeiată pe principii noi cum sînt : participarea ; comunicarea ; economia de experiență ; anticiparea ; angajarea optimă a efortului în învățare ca modalitate și expresie de manifestare și acțiune a factorilor intensiv calitativi ș.a.

Importante concluzii se desprind din cercetări întreprinse pe colective de creatori cu performanțe înalte printre care cercetători (M. Roco), studenți, inventatori și inovatori, atît în ceea ce privește trăsăturile de personalitate favorabile afirmării spiritului de inițiativă independență, inventivitate și originalitate, cît și cu privire la formarea și dezvoltarea motivației, a atitudinilor și stilurilor lor de muncă și viață, a condițiilor și modalităților de manifestare a creativității grupale. Valoarea practic-formativă a acestor investigații s-a concretizat și validat în modele, programe și cursuri experimentale de inițiere, antrenare și cultivare a creativității individuale și de grup. Cele mai însemnate rezultate obținute pînă în prezent — ca efect al constituirii grupului creativ adaptat — vizează : **crearea unui puternic spirit de echipă, formarea unei motivații creatoare colective ; diminuarea decalajelor între potențialul creativ și performanțele creatoare** ș.a.

Aceste rezultate au condus la **includerea modelului de grup creativ ca modalitate de lucru și de stimulare a creativității în programe de perfecționare** ale Academiei „Ștefan Gheorghiu", în alte instituții și întreprinderi, ceea ce permite constituirea unui tezaur de tehnici apte de a fi aplicate și integrate și în alte forme și nivele de învățămînt.

Importante cercetări sînt în desfășurare și în ceea ce privește stimularea și valorificarea creativității prin intermediul tehnologiilor de învățămînt. În acest context, se manifestă și inițiativa creatoare a unui mare număr de specialiști din învățămînt, de peste 4 000 de participanți la diferite faze ale Colocviului „Învățămînt și creativitate", ale Simpozionului „Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția", ale Expoziției și Sesiunii naționale „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt" și altor manifestări desfășurate în cadrul Festivalului național „Cîntarea României". Se experimentează cultivarea creativității tehnico-științifice în „Complexul experimental de educație prin muncă și pentru muncă" de la Alexandria și în „Complexul școlar integrat" de la Alba Iulia (coordonator prof. dr. P. Bărbulescu), Pe aceeași linie și în raport cu cerințele politehnizării învățămîntului s-a experimentat un model de antrenare a creativității tehnico-științifice la elevi și studenți (Filimon Turcu, componentele acestui program fiind taberele școlare de creație din județul Teleorman) ; „Tabăra națională de creație tehnico-științifică" (cu profil de electronică), de la Alba Iulia (1977) sau școli precum Școala generală nr. 19 din Capitală ș.a. „Proiectul ergonomic al unui model de cultură științifică mediată și educație tehnologică integrată" de la Muzeul tehnic „Ing. Dimitrie Leonida" din Capitală (Vladimir Constantinescu), complexul multimedia „Tehnologii de învățămînt" (Eugen Noveanu, Alexandru Gheorghiu și colectiv) ș.a. Unele aspecte ale îmbinării instrucției cu activitatea productivă și al valorificării lor din punctul de vedere al educării personalității creatoare au fost relevate în cercetări precum : „Succes școlar și succes profesional în perspectiva integrării și participării creatoare a absolvenților la activitatea productivă și socială". „Cunoașterea și dezvoltarea personalității elevilor în vederea integrării în sistemul cerințelor activității școlare" ș.a. Au fost puse în evidență cerințele unei pregătiri tehnologice generale care să permită însușirea de către toți elevii, indiferent de profilul școlii pe care o urmează, a principiilor de bază privind proiectarea, organizarea și conducerea activității productive, ca premisă a policalificării și mobilității socio-profesionale. Totodată s-au relevat modalități de intensificare a efectului educativ al acestei activități, de îmbinare mai judicioasă a muncii de execuție, de rutină, cu cea de concepție și proiectare, de organizare și conducere a unor procese tehnologice în măsură să dezvolte și **să cultive mai stăruitor munca productiv-formativă și creatoare.**

Cercetări complexe sînt întreprinse de colectivul coordonat de Grigore Nicola cu privire la **învățarea creativă** ca o alternativă de învățare în condițiile creșterii accelerate și continue a informației, definită ca un tip de învățare care pune accent pe operarea divergentă cu experiența (achiziționare de experiență, pe baza utilizării maxime a experienței proprii) și presupune o metodologie a proiectării și orientării sarcinilor de tip divergent (nu prin improvizare, ci prin generare din concepte științifice fundamentale). În esență, se experimentează îmbinarea optimă între învățarea algoritmică și cea euristică.

S-au elaborat modele și metode de predare adecvate în raport cu activitatea creatoare (I. Radu, B. Zörgö, R. Mihalevici, Al. Găvenea, Ana Stoica ș.a.) ;

modelarea gîndirii ştiinţifice şi încercarea de a forma un mod de investigaţie ştiinţifică la elevi (I. Mînzat, S. Vornicescu. V. Negoescu) ; elaborarea unor modalităţi de asimilare a unor strategii generative de gîndire, astfel încît elevii să fie capabili să elaboreze independent noi algoritmi de lucru şi să-i poată utiliza în cele mai diverse situaţii de învăţare. Au fost realizate cercetări asupra unor probleme de logica ştiinţei (Maria Voicu), cu privire la creşterea gradului de conştientizare a relaţiilor dintre noţiuni şi criteriile ştiinţifice care stau la baza definirii lor, funcţia transferului în formarea unor concepte ştiinţifice şi a atitudinilor creative, în cadrul unor lecţii experimentale bazate pe descoperire dirijată (I. Mînzat şi profesorii de fizică S. Chiriţescu, D. Voskencian), asupra relaţiei dintre empiric şi ştiintific în învăţare (M. Zlate) ş.a. Concluziile degajate din aceste investigaţii conduc la ideea unui învăţămînt problematizat de tip creativ, la necesitatea elaborării de soluţii pentru proiectarea şi organizarea unui învăţămînt interdisciplinar.

Deşi s-au concentrat asupra examinării celor mai potrivite metode de formare şi dezvoltare a capacităţilor intelectuale şi a trăsăturilor motivaţionale pe care le presupune gîndirea ştiinţifică creatoare, cercetarea n-a reuşit încă, în măsura necesară, să promoveze abordarea multidisciplinară a acestei probleme şi, mai ales, să găsească cele mai operative procedee de implementare în practica şcolară a rezultatelor care au fost verificate şi validate din punct de vedere ştiinţific.

Toate cele menţionate pun însă în relief cîteva idei şi anume :

— s-a adîncit caracterul inedit şi specific al cercetării psihopedagogice româneşti a creativităţii, centrată pe studiul motivelor şi atitudinilor creative, a modelului sistemic, complex, dinamic şi convergent al acţiunii factorilor creativităţii, fundamentîndu-se ştiinţific şi validîndu-se practic programe de perfecţionare în acest domeniu ;

— a sporit eficienţa cercetării psihopedagogice pentru şcoală, atît prin relevarea unor deficienţe existente, cît şi prin experimentarea şi validarea unor modele şi tehnici de antrenare a potenţialului şi spiritului creativ în rîndurile elevilor şi al cadrelor didactice, precum şi prin intensificarea acţiunii de clarificare şi orientare a educatorilor în acest domeniu (verificîndu-se şi în acest fel adevărul afirmaţiei potrivit căreia „oamenii ar fi mult mai creativi dacă li s-ar explica în ce constă de fapt creativitatea") ;

— s-au constituit importante premise pentru o largă şi eficientă acţiune formativă, de implementare a teoriei şi metodologiei de investigaţie şi de evaluare a potenţialului creativ în practica socială, creîndu-se astfel condiţii pentru mai intensa participare a cercetării psihopedagogice la perfecţionarea activităţii de educaţie şi învăţămînt, în sensul şi în spiritul celor indicate de tovarăşul **Nicolae Ceauşescu,** la deschiderea acestui an de învăţămînt : **„Cincinalul revoluţiei tehnico-ştiinţifice trebuie să coincidă cu o adevărată revoluţie la nivelul întregului învăţămînt, care să contribuie activ şi plenar la formarea omului nou, a personalităţi sale creatoare".**

Pentru a înfăptui acest deziderat mai sînt încă de depăşit domenii de relativă rămînere în urmă şi, înainte de toate, aprofundarea unor aspecte organizaţionale de tip creativ, atît în planul conţinutului activităţii, cît şi al tipului de instituţie, acolo unde se manifestă unele contradicţii. Deşi la nivelul macrosocial al organizării şi conducerii ştiinţifice a societăţii se promovează intens iniţiativa, mobilitatea şi dinamismul, creativitatea, la nivelul unor structuri organizaţionale şi a unor nivele instituţionale se constată încă inerţie şi datorită faptului că n-au fost cercetate mai profund stiluri creative specifice, genuri diferite de creativitate, pe domenii, nivele şi structuri, relevînd modalităţi de a evita transferul mecanic, nespecific, tale quale, a unor cerinţe sau caracteristici dintr-un domeniu în altul.

Realizarea unui stil creativ şi eficient în toate domeniile de activitate, inclusiv în instituţii şi unităţi de învăţămînt, presupune **o mai temeinică sincronizare a acţiunilor factorilor de proiectare şi cercetare ştiinţifică, cu aceea ale factorilor de decizie şi conducere,** ca şi de practică instructiv-educativă, în perspectiva unui program cu obiective majore bine, clar şi precis definite, avînd grijă pentru valorificarea deplină a tezaurului şi potenţialului pedagogic ştiinţific naţional, evitînd situaţia de a învesti cercetarea cu răspunderi care o depăşesc sau de a o lipsi de atribuţii ce-i revin.

Un fapt este evident şi se desprinde, credem, cu claritate, din cele arătate pînă acum : **cercetarea psihopedagogică românească în domeniul creativităţii a obţinut rezultate importante, devenind efectiv competitivă pe plan internaţional ;** ea are ce da în schimbul a ceea ce ia. Tot atît de evident este însă şi faptul că ea poate deveni şi mai competitivă în viitor. Putem pe baza experienţei şi a cercetărilor concrete efectuate pînă în prezent să formulăm o atare exigenţă, să conturăm un program de intensă şi eficientă activitate ştiinţifică în acest domeniu.

Pentru aceasta pledează şi existenţa unui valoros şi inepuizabil potenţial creativ — firea poporului nostru, care se remarcă prin trăsături cum sînt **optimismul şi încrederea în forţele proprii, în angajarea sa plenară pe drumul făuririi progresului ;** caracterul deschis, comunicativitatea şi flexibilitatea sa, spi-

ritul de sinteză și, nu în cele din urmă, însă și omenia. Un lucru este cert: nivelul de creativitate al națiunii noastre este ridicat. Revine învățămîntului menirea nobilă de a-l valorifica și spori neîntrerupt, printr-o chibzuită și clarvăzătoare muncă de educație, școala însăși devenind cu adevărat un laborator de creație, iar educatorii săi prețuiți și pasionați modelatori de suflete omenești.

Aceasta presupune înfăptuirea unor cerințe pe care cercetarea pedagogică este datoare să le aprofundeze și să le explicitеze în mai mare măsură. Printre acestea relevăm:

— îmbinarea politehnizării cu creativitatea și cu promovarea inovației în învățămînt;

— relevarea unor neajunsuri în desfășurarea muncii instructiv-educative care frînează dezvoltarea potențialului creativ al elevilor (accentul încă precumpănitor pe metodele expozitive, slaba preocupare pentru dezvoltarea gîndirii divergente, interdisciplinară și prospectivă, a imaginației creatoare, insuficienta cooperare între profesori și profesori și elevi, modul de învățare pregnant reproductiv al elevilor, diletantismul pedagogic și empirismul îndeajuns de răspîndit în activitatea cadrelor didactice ș.a.);

— asigurarea unui echilibru judicios între diferitele tipuri de activități organizate în școală și-n afara ei, în gospodărirea chibzuită a timpului de muncă și a celui disponibil (efectiv liber) atît al elevilor, cît și al cadrelor didactice, folosirea în mai mare măsură a acestora pentru reflecție și „practicarea" intereselor, aptitudinilor, pentru autocunoaștere (exersarea creativității generale și a celei specifice); întărirea cooperării de fond în rezolvarea unor importante probleme de conținut a tuturor factorilor și-n mod deosebit în vederea realizării convergenței în acțiune a acestora ș.a.

Noua calitate a omului constructor al socialismului și comunismului se făurește neîntrerupt. Ea cuprinde în sine noua calitate a muncii, noua calitate a culturii și a educației. **Munca, educația, cultura prin cumulul creativ al valorilor materiale și spirituale constituie factorul dinamizator al stilului și calității vieții.** Creativitatea reprezintă în acest angrenaj social complex un pivot și o resură inepuizabilă a acestei profunde transformări, un element de susținere a întregului edificiu uman. Implicațiile acestui fapt sînt evidente. **Pe măsura creșterii și intensificării nevoii de știință și tehnologie, respectiv de educație științifică și tehnologică, crește și se intensifică și nevoia de artă, de educație etică și estetică, nevoia de orizont cultural, de împlinire umană.**

Aceasta și pentru faptul că munca devine ea însăși din ce în ce mai mult în societatea noastră izvor de satisfacție morală, de creație și de modelare a aspirațiilor umane, de împliniri în și pentru frumos, un mijloc de a îmbogăți lumea spirituală a omului, universului său de valori. Și aceasta pretutindeni: în producție, în școală, în viață, deoarece, în condițiile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și a trecerii treptate spre comunism, deja „omul modelează materia și potrivit legilor frumosului" [1].

Ridicarea la această înălțime a muncii și educației, așa cum sînt ele prefigurate în Programul P.C.R., presupune și înălțarea spirituală a educatorului colectiv al școlii, a dascălului zilelor noastre, subiect activ, inteligent, sensibil, competent și creator al operei de șlefuire morală și intelectuală a tinerelor generații. Ce se cere de fapt acestui educator? Înainte de toate să privească din alt unghi, prospectiv și interdisciplinar, profesia și munca pe care o desfășoară, să statornicească spiritul autentic creator în întreaga sa activitate. Caracterul profund formativ și creativ al învățămîntului nu poate fi dat decît de un educator ale cărui însușiri morale și spirituale, a cărui stil de muncă și aspirații slujesc într-adevăr în chip novator idealul educativ căruia îșI dedică priceperea, energia și pasiunea sa. Aceasta cu atît mai mult cu cît trebuie ținut seama de faptul obiectiv al diferențierii și diversificării tot mai accentuate a funcțiilor didactice, de **modificarea profundă a rolului cadrului didactic, care este și devine din ce în ce mai mult formator al personalității, creator de proiecte educative, inovator, cercetător,** proiectant și evaluator competent al propriei activități și al echipei didactice, manager al proceselor de învățare ale elevilor, „metrolog" al randamentului școlar, orientator profesional și, mai presus de toate, capabil el însuși de inovare continuă, apt să stimuleze și să valorifice cît mai deplin potențialul aptitudinal și creator al elevilor săi, să realizeze — prin educație — o nouă sinteză între știință, tehnologie și cultură, ca premisă pentru dezvoltarea armonioasă, multilaterală și creatoare a personalității umane, ca premisă a progresului social. Nu trebuie uitat nici o clipă că, „orice ideal este acreditat în mijlocul tinerei generații prin oamenii care-l reprezintă și-l exprimă; de aici imensa responsabilitate a tuturor acelora care, direct sau mijlocit, au relații frecvente cu lumea tînără" (Ragnar A. Granit). Toate acestea presupun însă un accent mai puternic în pregătirea cadrelor didactice pe formarea și perfecționarea lor continuă ca educatori.

Nu este suficient, firește, a depista și „degaja" potențialul creativ al elevilor și

[1] K. MARX. *Manuscrise economice filozofice din 1844*, în *K. Marx, Fr. Engels. Scrieri din tinerețe*, Ed. politică, București, 1968, pag. 556.

al cadrelor didactice ; este imperios necesar să se dea **atenție deosebită constituirii și menținerii unui mediu stimulativ** care să permită afirmarea și dezvoltarea spiritului de inițiativă, novator și creator. Aceasta presupune abordarea globală a problemei creativității în învățămînt, în cadrul căreia **calitatea organizării școlii ca instituție, calitatea condițiilor de muncă și de viață atît ale elevilor, cît și ale cadrelor didactice, calitatea relațiilor interpersonale, climatul psihosocial, cultural-educativ și politic, stilul de conducere practicat în unitatea respectivă** au o înrîurire considerabilă. Fără realizarea acestor condițiuni nu se poate vorbi de cultivarea creativității și, bineînțeles, nici de valorificarea ei în scop formativ. Asemenea aspecte presupun o temeinică dezbatere a numeroase probleme care se pun încă.

Acest colocviu reprezintă el însuși, un cadru de largă și, sperăm, rodnică confruntare creatoare. Cu condiția însă, de a se înscrie în acel spirit pe care încearcă să-l promoveze în acea „revoluție copernicianã în educație", cum a denumit R. Dottrens orientarea prospectivă în pedagogie, respectiv integrarea acțiunilor de perfecționare ale educației și învățămîntului nu numai într-un plan de dezvoltare imediată (previzional), ci și într-unul pe termen lung (prospectiv) *. Numai în acest fel este cu putință corelarea strînsă și eficientă a diferitelor modificări care se produc, pe baza și-n spiritul unei concepții unitare și a unor teorii pedagogice explicit formulate și temeinic elaborate cu privire la structura, conținutul și finalitățile educației în noul context socio-economic și politico-cultural al societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră.

Aceasta înseamnă — printre altele — să se acorde prioritate în cercetarea pedagogică unor probleme cum sînt :

— delimitarea cît mai riguroasă a conceptului de creativitate, cu implicații de ordin teoretic și metodologic, în vederea realizării unui plan de acțiune unitar la nivel național ;

— precizarea obiectivelor, direcțiilor și modalităților de stimulare mai intensă a creativității în învățămînt și-n întreaga muncă de educație ;

— implicarea mai intensă a diferitelor organisme, instituții, factori ce acționează în acest domeniu, nu numai în studierea și coordonarea activității, ci în cultivarea nemijlocită a spiritului de inițiativă, inventivitate și creativitate atît în rîndurile elevilor cît și ale cadrelor didactice ;

— relevarea condițiilor de intensificare a caracterului educațional al manifestărilor de stimulare a creativității, cît și determinarea prin mijloace științifice a factorilor, condițiilor, metodelor și împrejurărilor care frînează realizarea acestui obiectiv ;

— precizarea obiectivelor și direcțiilor de stimulare a creativității în cadrul școlar instituțional, prin și cu consultarea conducerilor unităților de învățămînt, a factorilor de decizie ;

— cerințe, modalități și programe de formare și perfecționare a cadrelor didactice în spirit creator, de desăvîrșire neîntreruptă a personalității educatorilor ;

— aspecte actuale și prioritare în îmbinarea acțiunii educaționale pe plan școlar, extrașcolar și socio-cultural ;

— fundamentarea și lansarea unor programe de antrenare a creativității.

Unele dintre tezele expuse cu privire la creativitatea în învățămînt, ca însușire a gîndirii și a personalității cultivate, ca stil de muncă și metodă de învățare, ca expresie a spiritului novator, revoluționar ș.a. sînt încă, în bună parte, ipoteze. Încercarea de a le aplica în practica largă a învățămîntului va releva noi probleme și aspecte, unele neașteptate. Studiul lor aprofundat și sistematic, multilateral ne va da însă folosul pe care-l merită efortul de a gîndi, acționa, învăța și trăi creator.

Nu ne mai rămîne decît să stăruim pentru conjugarea și-n viitor, sub călăuzirea partidului, a acțiunilor și eforturilor noastre, ale tuturor, **din învățămînt, din cercetare și producție, din artă și cultură,** în mod continuu și sistematic, ca și acum.

Prevederile Legii educației și învățămîntului, recent adoptată de Marea Adunare Națională, ca și intrarea țării noastre în anul hotărîtor al cincinalului revoluției științifice și tehnice reprezintă și pentru cercetarea pedagogică cadrul unor importante desfășurări, prilej de manifestare plenară a capacității și spiritului creator al cercetătorilor din domeniul educației și învățămîntului.

*) P. APOSTOL, *Op. cit.*, p. 69.

(Urmare din pag. 12)

comunistă revoluționară a tineretului în spiritul muncii la nivelul tehnologiilor moderne și ale revoluției tehnico-științifice contemporane.

Cu acest prilej a fost inițiat de către Inspectoratul școlar al județului Teleorman și Casa corpului didactic un nou curs de perfecționare la nivelul întregului județ cu tema: **„Metodologia cercetării în domeniul educației și învățămîntului".** Cursul va fi susținut de către specialiștii din Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic, din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice care desfășoară, împreună cu Inspectoratul școlar și cu cadre didactice din întregul județ Teleorman, cercetări complexe în problematica muncii, pe baza unei Convenții de colaborare, începînd din anul 1971.

Participanții la Simpozion au vizitat expoziția avînd ca temă „Contribuția atelierelor școlare la modernizarea învățămîntului prin autodotare" și atelierele interșcolare din Roșiorii de Vede, care au obținut rezultate deosebite în această direcție, ca modul experimental în cadrul Complexului integrat pentru educația prin și pentru muncă (C.E.I.P.I.E.M. —Alexandria).

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

O MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ DE ÎNALT PRESTIGIU

Dr. EMILIAN DIMITRIU
secretar științific al Colocviului

1. Organizat sub egida Ministerului Educației și Învățământului, a Academiei de Științe Sociale și Politice și a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, în colaborare cu Consiliul Național pentru Știință și Tehnologie, Uniunea Tineretului Comunist, Consiliul Culturii și Educației Socialiste, Uniunea Asociațiilor Studenților Comuniști din România, Organizația Pionierilor și Uniunea Sindicatelor din Învățământ, Știință și Cultură, Colocviul „Învățământ și creativitate" a prilejuit manifestări științifice în întreaga țară consacrate transformărilor revoluționare pe care le străbat educația și învățământul în etapa istorică de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Găzduită de monumentalul edificiu al Institutului politehnic București, la cîteva zile după adoptarea de către Marea Adunare Națională a Legii educației și învățământului și în atmosfera de entuziasm și satisfacție ce atinge culmile cele mai înalte în zilele de bilanț ale fiecărui an, faza finală (reprezentînd cea de-a IV-a ediție a Colocviului național de pedagogie) a reunit sute de participanți din întreaga țară — academicieni, oameni de știință, cultură și artă, cercetători științifici, cadre didactice și de conducere de la toate nivele învățământului, activiști de partid, de stat și ai organizațiilor de masă, ingineri și ofițeri superiori, studenți.

Lucrările s-au desfășurat în ședințe plenare, la mese rotunde și în secții. După cuvîntul de deschidere și referatul susținut de conf. univ. Virgiliu Radulian, rectorul Institutului central de perfecționare al personalului didactic și directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, au prezentat expuneri, prestigioase personalități ale vieții politice și științifice — Ion Traian Ștefănescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., ministrul pentru problemele tineretului, Ștefan Voicu, vicepreședinte al Academiei de Științe Sociale și Politice, prof. univ. dr. docent Iosif Tripșa, vicepreședinte al Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, conf. univ. dr. Tamara Dobrin, vicepreședinte al Consiliului Culturii și Educației Socialiste, prof. Constantin Stăiculescu, vicepreședinte al Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, academicienii Ștefan Pascu, Radu Voinea, Ștefan Bălan, Ștefan Milcu, Gheorghe Mihoc, membrii corespondenți ai Academiei Mircea Maliță și Stanciu Stoian, Dragoș Vaida, director adjunct al Centrului European pentru Învățămîntul Superior (CEPES), prof. univ. dr. docent Alexandru Tănase, prof. univ. dr. Gh. P. Apostol.

De asemenea, la ședințele plenare, mesele rotunde și în cadrul lucrărilor pe secții au participat personalități de frunte ca prof. dr. Constantin Potângă, șef de sector la C.C. al P.C.R., Ion Sasu, președintele U.A.S.C.R., Constantin Boștină, președintele C.N.O.P., general locotenent Constantin Opriță, din conducerea Ministerului Forțelor Armate, Păun Bratu, prorector al Academiei „Ștefan Gheorghiu", Radu Enache și Hârjeu Mihai, secretari ai C.C. al U.T.C., secretari ai unor comitete județene de partid (E. Georgescu — Brașov, M. Iliescu — Dîmbovița, A. Szekeres — Harghita și Gh. Olteanu — Teleorman), D. Necșoiu și O. Clătici, prim secretar și respectiv secretar al Comitetului de partid al Centrului universitar București, profesorii universitari Edmond Nicolau, Constanin Bălă, Dolphi Drimer, Anghel Manolache, Paul Popescu-Neveanu, Octavian Stănășilă, Ion Ianoși, Dinu Ciocan, Dragoș Tănăsescu, Nicolae Sipoș, Ursula Șchiopu, O. Șafran, scriitorul Mircea Sîntimbreanu, pictorul Ion Sălișteanu ș.a.

Dezbaterile la mesele rotunde s-au purtat pe teme de majoră importanță pentru mersul înainte al învățământului: „Dezvoltarea creativității tehnico-științifice", „Politehnizarea învățământului", „Integrarea învățământului cu cercetarea și producția", „Progresul tehnic și perfecționarea învățământului".

În cadrul celor 17 secții și subsecții s-au prezentat peste 270 comunicări și au avut loc discuții centrate pe funcția creativității în dezvoltarea societății noastre și a personalității comuniste, formarea tineretului în spirit revoluționar, educația tehnologică și cultivarea creativității tehnice, noi și eficiente forme de perfecționare a activității adulților, educația artistică și creativitate, conducerea și inovarea în învățămînt, dezvoltarea creativității și gîndirii științifice în procesul de învăță-

mînt, progrese în teoria și practica instruirii, educația comunistă în casele de copii, tradiție și inovație în învățămîntul românesc, creativitatea în domeniul tehnologiei instruirii.

2. Caracteristica generală a lucrărilor Colocviului a constat în înaltul lor nivel științific, amploarea, adîncimea și dimensiunea prospectivă a dezbaterilor, întemeierea lor pe cercetarea și practica înaintată, raportarea problematicii creativității la cele mai variate aspecte ale sistemului și procesului de învățămînt, înțelese în interdependența și unitatea lor și în relațiile complexe pe care le întreține cu celelalte sisteme din societatea noastră socialistă. Astfel, în referate, comunicări și discuții s-a dat o înaltă prețuire succeselor obținute în ultimul deceniu în activitatea de instrucție și educație a tineretului, a întregului popor, în pregătirea pentru muncă și viață comunistă a elevilor și studenților, potrivit concepției despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica, concepție inițiată și sprijinită de tovarășul Nicolae Ceaușescu. Au fost relevate progresele înregistrate de toate componentele sistemului de învățămînt, care îl situează printre cele mai avansate din lume, legăturile din ce în ce mai strînse ale școlii cu principalele domenii de activitate, contribuția mereu sporită a personalului didactic la perfecționarea pregătirii cadrelor și la munca cultural-educativă. De asemenea, au fost apreciate rezultatele din ultimii ani ale cercetării pentru educație și învățămînt, faptul că ele s-au dovedit a fi în mare măsură utile atingerii de către procesul instructiv-educativ a cotelor noii calități programate în documentele de partid, înscriindu-se în același timp, într-o formă superioară de elaborare teoretică și metodologică în lucrări fundamentale (Istoria învățămîntului românesc, Sinteze de pedagogie contemporană și Sinteze de psihologie contemporană).

În vederea creșterii eficienței social-economice a învățămîntului, a randamentului său formativ, s-au făcut remarcabile propuneri în expresia unor modele, strategii, soluții. Astfel, a fost scoasă în evidență necesitatea modernizării continue a conținutului învățămîntului, cu aportul mai intens și mai sistematic al celor mai buni specialiști care, printr-o metodologie avansată, să stabilească proporții mai fecunde între cultura generală și cea de specialitate, între disciplinele științifice, tehnice, umaniste și activitatea practică — potrivit principiilor și normelor culturii noastre socialiste, să încorporeze în disciplinele de învățămînt achizițiile cele mai recente, pe plan mondial, ale domeniului „cunoaștere-acțiune", ce garantează competența și eficacitatea pregătirii tinerilor.

Totodată, s-a subliniat că noua calitate a învățămîntului depinde prioritar de perfecționarea proceselor de instruire ce nu poate fi obținută decît prin valorificarea optimă a bogatelor resurse cu care sînt înzestrate învățămîntul și comunitatea socială, mai ales a potențialului elevilor, studenților, cadrelor didactice și a celorlalți factori educativi (organizațiile de copii și tineret, părinții, întreprinderile, instituțiile cultural-educative).

Folosirea în situații problematice, structurate științific, a procedeelor euristice, stimulatoare ale învățării participative și anticipative, fortificarea climatului deschis, autonom, controlat și a stilului democratic de conducere a procesului instructiv-educativ, antrenarea elevilor și studenților în activități ce au atributele muncii autentice, motivarea lor puternică pentru profesie și activism obștesc și prin aceasta pentru înflorirea continuă a propriei personalități, intensificarea rolului profesorului ca organizator, îndrumător și sprijinitor al activității tinerilor — iată unele din direcțiile de optimizare ale instruirii, ce condiționează — în același timp — dezvoltarea și productivitatea spiritului creator al tinerilor.

În cincinalul revoluției tehnico-științifice, cînd toți oamenii muncii depun eforturi perseverente pentru ridicarea continuă a calității produselor și a propriei lor vieți, cadrele didactice au îndatorirea să găsească cele mai bune modalități de activizare a capacității lor, în contextul profesiei didactice care prin natura ei este creativă și generoasă.

Numeroși participanți au relevat legătura indisolubilă dintre diferențiere (în sensul decelării și cultivării specificului personalității în formare), integrare (identificarea activă a personalității cu societatea, la cel mai înalt nivel posibil) și creativitate (ca sinteză a procesului dialectic de integrare și diferențiere). Integrarea nu este posibilă decît prin diferențiere creativă, implicînd angajarea, responsabilitatea, spiritul revoluționar, care concentrează potențialul psihic, dinamizează și centrează efortul, călăuzesc elaborarea și selecția soluțiilor, susțin acțiunea pînă la finalizarea ei optimă. Școala are îndatorirea să pună în centrul preocupărilor sale asemenea sarcini, integrînd la rîndul ei procesele ce-i sînt proprii în educația continuă (pe tot parcursul vieții), globală (deoarece folosește toate căile și mijloacele prin care societatea formează pe individ) și completă (vizînd dezvoltarea integrală a personalității, împlinirea ei).

Acestea sînt doar cîteva aspecte ale rodnicelor dezbateri prilejuite de Colocviul „Învățămînt și creativitate". Ele s-au însoțit de propuneri, recomandări și mai ales exigențe sporite față de cercetarea pedagogică și psihologică, care este chemată să se situeze în avanpostul inovării pentru învățămînt și al găsirii celor mai bune strategii de stimulare și îndrumare a creativității educaților și educatorilor.

Astfel, s-a subliniat necesitatea ca cercetarea să depășească faza disciplinarității și a multidisciplinarității, antrenînd — într-o modalitate interdisciplinară, specialiști din cele mai variate și, în același timp, necesare profiluri — pentru explicarea, prospectarea și proiectarea proceselor educaționale. Aria cercetării să fie extinsă la întreg sistemul educațional, să nu se limiteze la învățămînt și să se centreze mai precis pe construirea soluțiilor eficiente cerute de documentele de partid. Totodată, se impune folosirea în mai mare măsură a metodologiei specifice cercetărilor-acțiune, prezentarea rezultatelor acestora mai ales în forma modelelor și a măsurilor pe care organele de decizie și cadrele didactice să le folosească direct, fără a fi necesare decodificări și prelucrări, cointeresarea tuturor factorilor responsabili ai educației și învățămîntului în valorificarea și evaluarea produselor cercetării. Cadrele din cercetare să sprijine mai eficace pe învățători și profesori în determinarea și rezolvarea problemelor cu care acestea sînt confruntați, să cultive cu ei relații de natură a înlesni înțelegerea și adoptarea inovațiilor pedagogice. Rezultatele și metodologia investigațiilor psiho-socio-pedagogice să fie încorporate în sistemul de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice și în munca de îndrumare și control exercitată la toate nivelele învățămîntului. În sfîrșit, s-a propus ca fondul de idei și soluții înregistrat cu ocazia Colocviului să fie valorificat atît pe calea tiparului, cît și mai ales prin folosirea modalităților optime de asimilare în practica educațională.

Într-o atmosferă de puternic entuziasm, participanții la Colocviu au adoptat textul unei telegrame adresate *C.C. al P.C.R., tovarășului Nicolae Ceaușescu*, secretar general al Partidului Comunist Român, în care se spune: „Organizat la numai cîteva zile după adoptarea Legii educației și învățămîntului, Colocviul și-a asumat responsabilitatea de a dezbate într-un cadru interdisciplinar implicațiile teoretice-metodologice ale creativității, determinarea științifică a mijloacelor de stimulare a acesteia în școală, în știință, în tehnică, în cultură, precum și fundamentarea unui program de dezvoltare a creativității pentru cei care astăzi, aflați pe băncile școlii, se pregătesc să devină membri activi ai societății de mîine.

Vă asigurăm, tovarășe secretar general, că acest Colocviu, cu care se încheie un șir de manifestări valoroase, desfășurate în întreaga rețea de învățămînt pe parcursul a doi ani, va deschide căi noi de integrare a cercetării științifice cu învățămîntul și practica".

Conferința internațională pe tema „Personalitatea profesorului de educație fizică"

În toamna anului 1978 s-au desfășurat lucrările celei de-a VII-a ediții a Conferinței internaționale din Olomouc (Cehoslovacia) a Universității Palache-Ho, Facultatea de pedagogie, pe tema „Personalitatea profesorului de educație fizică".

Această conferință internațională a prezentat o experiență bogată în conținut, variată în forme de manifestare, eficientă practicii pedagogice școlare și sportive, concludentă în conturarea personalității profesorului de educație fizică. În secțiile socio-pedagogice și psihopedagogice s-au prezentat 85 referate.

Problematica variată reprezintă puncte de vedere comune în studiul personalității profesorului de educație fizică.

Comunicările noastre au fost apreciate datorită modalităților de studiu și cercetare, corespondenței cu problematica esențială a Conferinței internaționale de la Olomouc — ediția a VII-a.

Tema „Sistemul de pregătire a cadrelor didactice în învățămîntul de educație fizică în România" a pus în lumină importanța, rolul și eficiența sistemului de pregătire a cadrelor didactice — învățători și profesori — care predau educația fizică, direcțiile de formare și perfecționare, de integrare în viața școlară și sportivă, eficiența pregătirii cadrelor pentru prezent și perspectivă.

Tema „Personalitatea profesorului de educație fizică și a antrenorului — calitățile psihopedagogice" — a reținut atenția prin integrarea teoretică a conceptului de personalitate, prin coordonatele personalității pedagogului-profesor de educație fizică și antrenor, prin calitățile psihopedagogice menționate de profesorii de specialitate și de alte specialități, prin calitățile și trăsăturile de personalitate subliniate de elevi.

Textul a fost însoțit de ilustrații și folii (schițe, statistici ale anchetelor pedagogice).

Conducerea Facultății de pedagogie — secția educație fizică — a organizat o masă rotundă pe tema „Puncte de vedere în abordarea științifică a problemei centrale. Personalitatea profesorului de educație fizică".

În dezbaterea problemei au luat cuvîntul următorii invitați participanți: Grabowski și Zukowska Zofra (Polonia); Kessel Wolfgang (R.D.G.); Kane John E. (Anglia); Mateeva, K.H. (Bulgaria), Svoboda Bahumil (Cehoslovacia), Ceaușescu N. Nicolae (România), Hodan Roluslav (Cehoslovacia).

Problemele dezbătute au vizat aprecierea asupra lucrărilor prezentate la ediția a VII-a a Conferinței internaționale de la Olomouc; conceptul de personalitate; obiectivele cercetării actuale și de perspectivă; modalitățile de organizare, de informare, cooperare și coordonare a cercetărilor; organizarea unui centru metodologic și de informare bibliografică.

Schimbul de experiență a fost bogat în conținut și modalități de realizare iar problemele prezentate au abordat multiple fațete ale personalității profesorului de educație fizică.

Se impune cunoașterea mai amplă a problemelor actuale și moderne ale pedagogiei educației fizice și sportului, ale conținutului și metodologiei educației fizice școlare și sociale.

Conf. univ. dr.
NICOLAE N. CEAUȘESCU

EVALUAREA FORMATIVĂ A PERFORMANȚEI ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI

PANTELIMON GOLU

Una din notele specifice ale procesului de învățămînt constă în aceea că transmiterea cunoștințelor este secundată de operația de control și apreciere a modului cum sînt ele preluate și însușite de cei care învață. La nivel universitar — în sistemul nostru de învățămînt superior — se utilizează, cum se știe, două proceduri de apreciere a pregătirii profesionale: examenele propriu-zise și așanumitele verificări pe parcurs.

Cele două forme se deosebesc prin aceea că, în primul caz, verificarea este concepută a se face periodic, la anumite intervale (relativ mari) de timp, în cazul al doilea ea trebuind să aibă caracterul unei acțiuni extinse de-a lungul întregului an sau semestru de învățămînt. Însăși această dispunere în timp diferită, care pare a fi mai mult o caracteristică exterioară, poate constitui începutul unei profunde deosebiri interne, psihologice între examen și verificare pe parcurs, legată de asigurarea de grade diferite a funcției formative a controlului și evaluării. Transformarea acestei posibilități în realitate depinde însă de strategia și tehnica verificării.

Dacă, în ceea ce privește examenele, aceste elemente sînt oarecum standardizate, fiind reglementate prin seturi de reguli și norme unitare*, lucrurile sînt mai puțin clare în ceea ce privește verificările pe parcurs. Aici se constată o mare neomogenitate a componentelor, cerințelor și procedeelor de verificare și notare, care variază adesea de la profesor la profesor, de la o disciplină la alta și de la o specialitate la alta**.

În studiul de față ne vom ocupa, îndeosebi, de acest al doilea tip de verificare, încercînd să arătăm în ce condiții capătă el valențe formative.

DESIGUR, O „DOZA" DE FORMATIVITATE conțin și examenele propriu-zise, îndeosebi atunci cînd, prin modul de formulare a chestiunilor — reflex al modului de articulare, în cursul predării, a secvențelor de instruire — studentului i se pune în față sarcina nu de a reproduce, ca atare, cunoștințele căpătate, ci de a argumenta, susține, explica, interpreta cele enunțate. Aria efectelor formative este însă limitată aici de împrejurarea că: **a)** de regulă, studentul învață pentru examen într-o manieră concentrată și nu eșalonată; **b)** frecvența actelor de învățare și eforturile de însușire sînt intensificate, îndeosebi, în preajma examenului; **c)** ele sporesc la maximum cînd studentul se află nemijlocit în pragul examenului; **d)** deși întărirea pozitivă nu este exclusă, predomină întărirea negativă, ca urmare a faptului că, frecvent, studentul se teme de eșec, pregătindu-se în condiții de tensiune sau chiar de stress emoțional. Drept urmare, se poate naște o contradicție între intensivitatea (tempoul) însușirii, care tinde să capete valori din ce în ce mai ridi-

* Atît pentru profesori cît și pentru studenți există consensul general că examenul se desfășoară, pentru întregul grup, la o anumită dată și pe bază de bilete, că el implică cunoașterea și, deci, revederea, de către fiecare, a întregii materii, că problemele la care se răspunde îi parvin studentului aleator, prin extragere la întîmplare, că refuzarea biletului atrage după sine o anumită notare etc.

** Uneori, ea se face exclusiv pe baza activității seminariale, alteori are și o componentă scrisă; uneori, ea include obligatoriu frecvența la cursuri și seminarii, alteori doar o are în vedere, uneori decurge ca o verificare continuă, alteori se convertește, pur și simplu, în examen final. Ceea ce-i determină pe studenți ca la materiile prevăzute cu verificări să-i întîmpine adesea pe profesori cu întrebarea: în ce va consta verificarea și cum va decurge ea?

cate pe măsura apropierii de examen și profunzimea însușirii (capacitatea de a repera conexiunile de sens fundamentale dintre cunoștințe, de a le reconstrui și sistematiza pentru sine și de a le aplica la un cerc de sarcini suficient de larg), care tinde să rămînă în urmă.

Asaltat de cantitatea mare de informație, pe care trebuie s-o învețe pentru examen într-un timp relativ scurt, studentul încearcă să aplice moduri cît mai flexibile, economicoase și operative de însușire, acționînd mai puțin în direcția unei analize profunde și sistematice a materialului. Ca urmare, după examen, cunoștințele se uită adesea într-o proporție însemnată. Pe de altă parte, în situația de examen, caracterizată prin tendința către un control și o standardizare pronunțată, operația de măsurare a performanței capătă, inevitabil, un caracter statistic, fiind centrată pe sondarea momentană statică a unor componente separate ale nivelului de competență al studentului. Ceea ce vine în contradicție cu esența procesuală a capacităților dobîndite prin învățare. Rezultă, indirect, că evaluarea formativă este indisociabilă de eșalonarea ei în timp, iar aceasta pare a se obține cel mai bine în contextul verificărilor pe parcurs *

Dar ce înțelegem prin evaluare formativă? Considerăm drept notă a ei definitorie faptul că propulsează dezvoltarea intelectuală, stimulează și fortifică capacitățile mentale ale celor ce învață, fie aceștia elevi sau studenți, înlesnind obținerea unor cote superioare ale performanței instruirii școlare și universitare.

Evaluarea formativă implică operația de diagnoză, dar nu se reduce la aceasta. Ea strămută accentul de la produs la proces, de la rezultatele finite ale învățării la drumul parcurs de subiect în asimilarea cunoștințelor, preocupîndu-se nu atît de clasificarea unui subiect înlăuntrul lotului de apartenență, cît de obținerea unei imagini cît mai exacte asupra posibilităților reale ale mișcării lui în conținuturile învățării; ea testează măsura în care componentele de conținut au fost luate realmente în stăpînire și schițează perspectiva progreselor ulterioare în material. Practicată pe parcurs, longitudinal și infiltrîndu-se în curgerea proceselor de instruire și învățare, pe care le acompaniază sistematic, evaluarea devine, în acest caz, sursă a unei duble aferentații inverse: **către profesor,** pe care îl informează cu privire la dificultățile întîmpinate de participanții la învățare, determinîndu-l să-și reconsidere strategia de predare și, eventual, să aducă unele corecții modului de structurare a materiei, distribuirii ei pe secvențe de instruire; **către elev sau student,** arătîndu-le pînă la ce punct le-au permis să se ridice, în învățare, eforturile prestate și informîndu-i, implicit, asupra posibilităților de care dispun și pe care nu le-au pus încă în aplicare. De subliniat — aspect foarte important — că, în acest caz, ambii destinatari, și profesorul și elevul (studentul) primesc cu promptitudine informația inversă, autocontrolîndu-se și intercorelîndu-și operativ acțiunile, ceea ce, pe ansamblu, întărește reglajul învățării și-i sporește valențele formative.

Pornind de la considerentele enunțate, am proiectat un model de evaluare a performanței învățării la studenți, care, profitînd de avantajele obiective ale sistemului verificării pe parcurs a cunoștințelor, să încerce a răspunde exigențelor unei evaluări formative **.

Modelul la care ne vom referi

dispune de următoarea structură:

1. **Cerințe:** este necesar ca verificarea: 1.1) să fie continuă, sistematică, intensivă și extensivă, teoretică și aplicativă, parțială (analitică) și globală (sintetică), cantitativă și calitativă, uniform distribuită pe ansamblul grupului; 1.2) să vizeze lectura, informația, documentarea dar și coeficientul de asimilare și capacitatea de a opera cu informația; 1.3) să fie edificatoare pentru cel ce decide asupra notei, dar să fie și stimulativă pentru cel care învață, astfel încît acesta să n-o perceapă ca pe un act de supraîncărcare, ci ca pe un mijloc de perfecționare profesională;

2. **Componente:** 2.1) frecvența la cursuri și (mai ales), la seminarii și lucrări practice (de laborator) ***; 2.2) frecvența și nivelul (calitatea) răspunsurilor la seminarii; 2.3) performanța la probele scrise: a) la probele de pe parcurs; b) la proba finală;

3. **Tehnica verificării:** 3.1.) divizarea materiei de învățare (în speță, a temei de seminar) într-un număr de unități sau sarcini ale căror dimensiuni să permită: a) solicitarea unui număr cît mai mare de studenți (obținerea unui număr cît mai mare de răspunsuri în seminar); b) emiterea unor răspunsuri — pe cît posibil — complete, finite; 3.2.) aplicarea

* Verificarea pe parcurs se poate realiza și la materiile prevăzute cu examen, atunci cînd cursurile sînt însoțite de seminarii, dar știind că examenul „contează", studentul poate să acorde mai puțină atenție acestor forme, „păstrîndu-se" pentru examen.

** Modelul a fost deja experimentat, într-o formă preliminară, de-a lungul unui semestru, în cursul anului 1978, cu studenții din anul al treilea, la disciplina „psihologie educațională".

*** Întrucît frecvența la seminarii nu reprezintă, în sine, o performanță profesională propriu-zisă, ea nu poate fi convertită într-o notă. De aceea, considerarea ei ca element constitutiv al aprecierii finale trebuie să se facă diferențiat, în corelație cu performanța profesională realizată de student, influențînd, pozitiv sau negativ, decizia privind nota finală, în funcție de această performanță.

unor probe scrise de control inopinat (probe — „bliț") cu referire exclusivă la tema de seminar din ziua dată.

Este necesar ca aceste probe: să aibă o durată scurtă (20'—25'); să se adreseze întregii grupe de studenți, permițînd verificarea simultană; să aibă caracter **analitic,** prin structurarea pe itemi (3—4 sarcini) la care să se poată răspunde scurt, „la obiect", fără „introduceri, putîndu-se utiliza, în locul unor formulări verbale, scheme, diagrame care „traduc" rapid și clar ideea abia avută în vedere. **Destinația** lor constă în aceea că: **verifică** gradul de luare în stăpînire a unor segmente esențiale ale informației legate de tema de zi; **solicită** și **formează** priceperea de a compara și diferența sensuri și idei apropiate, dar neidentice. Semnificația psihologică a acestor probe rezidă în faptul că stimulează funcția gîndirii analitice, riguroase, convergente, mișcarea pe pași mici de la o verigă la alta a materiei în condiții de autocontrol sistematic* ;

3.3. Aplicarea unei probe de control finale (la sfîrșit de an sau de semestru, dar cu cel puțin 2 săptămîni înaintea examenelor propriu-zise), cu referire la întreaga materie. Aceasta are drept caracteristici: durata mai mare (între 2 și 3 h); faptul că se adresează întregului an de studiu (verificare simultană la nivel de grup secundar); caracterul **sintetic,** proba fiind structurată într-o formulare generală, la care să se poată răspunde amplu, sistemic, prin postularea unor idei introductive, călăuzitoare și prin conceperea unui plan de construcție unitară. Proba este destinată să verifice gradul de maturizare a studentului, „cîștigul" lui pe plan intern, cum și cît a progresat capacitatea lui de gîndire, de înțelegere, iar semnificația ei psihologică razidă în a testa **optica** dobîndită de student asupra obiectului privit **în ansamblu.**

Studenții vor fi informați din timp asupra probei (de la începutul semestrului), precizîndu-li-se și ce anume se așteaptă de la ei în situația respectivă: nu o reproducere cît mai fidelă a materiei, ci cum gîndesc în acest domeniu. Ca atare, formularea probei nu trebuie să coincidă cu nici unul din capitolele particulare ale programei, ci trebuie să fie suficient de generală pentru a determina luarea în seamă a materialului ca un tot unitar, apelul la informațiile și lecturile personale ale studentului. Studenților trebuie să li se aducă la cunoștință că, în vederea acestei probe, ei trebuie să revadă materia nu așa cum ar face-o pentru un examen obișnuit, învățînd, repetînd lecție de lecție, ci concentrîndu-se, îndeosebi, asupra legăturilor de sens dintre părți, asupra principiilor fundamentale de structurare a materiei, asupra ideilor ei directoare și a posibilităților de trecere de la teoretic la aplicativ. Aici, studentul nu primește un plan de structurare a răspunsului, nu e condiționat „din afară" (ca la proba „bliț"), ci, dimpotrivă, el trebuie să imagineze planul și să-i dea viață în condiții de totală independență. Studenților trebuie să li se comunice că aceasta nu este, propriu-zis, o lucrare de control, ci o probă de gîndire.

4. Tehnica notării. Aceasta variază în funcție de componentele verificării:

4.1. Aprecierea răspunsurilor orale la seminarii se poate face prin sistemul de notare de la 1 la 10, nota trebuind să fie comunicată studentului pe loc, în fața întregii grupe; completările care nu întrunesc condițiile unui răspuns finit, autonom trebuie, de asemenea, consemnate în caietul de evidență al performanțelor, marcîndu-se prin semne convenționale (de exemplu, cu +) fiecare intervenție pozitivă; nivelul aprecierii de ansamblu poate să urce prin considerarea acestor „plusuri" ;

4.2. Aprecierea performanței la probele „bliț" este indicat să se facă analitic, potrivit itemilor din care se compune sarcina, utilizîndu-se, eventual, o scară de notare prin puncte, ale cărei dimensiuni vor varia în funcție de numărul itemilor: itemi puțini (2—4) — scară de notare restrînsă: 0—4, 0—8 puncte; itemi mai mulți (4—6) — scară mai largă de notare: 0—10, 0—12—14 puncte; se afectează, din oficiu, fiecărui item un număr maxim de puncte (performanță absolută), în funcție de semnificația și ponderea sa în structura sarcinii; se analizează și se apreciază fiecare răspuns prin raportare la performanța absolută, luîndu-se în considerație, ca indicatori: a) precizia (exactitatea, **corectitudinea**); b) **completitudinea**; c) **fidelitatea** (gradul de conformitate cu programa); d) **claritatea**; e) **gradul de discriminare,** pînă la nuanță, a ideilor pentru fiecare item în parte. Aprecierea de ansamblu a probei rezultă din însumarea performanțelor pe itemi și ea se comunică cu promptitudine studentului (la seminarul imediat următor); punctele nefiind identice cu notele, este necesar să se prevadă criteriile convertirii punctelor în note, criterii care, de asemenea, trebuie aduse la cunoștința studenților;

4.3. Aprecierea performanței la proba finală trebuie să difere calitativ, sub raportul criteriilor, de cea a probelor efectuate pe parcurs. Se va face o notare sintetică, prin note (de la 1 la 10), ținîndu-se seama de: **a)** obiectivitatea și adevărul conținutului; **b) profunzimea** tratării; **c)** autonomia și creativitatea concepției; **d)** capacitatea interpretativă;

* De aceea, este necesar ca astfel de probe să se succeadă cu o anumită regularitate în cursul semestrului (într-un interval de la 2 la 3 săptămîni), să fie judicios alcătuite (ca dimensiune, formulare a întrebărilor), încît să îngrădească posibilitatea de a divaga și să permită a se consemna tranșat că studentul „știe", ori nu „știe".

e) logica şi temeinicia argumentării. Studenţii trebuie informaţi că, în aprecierea lucrării, examinatorul va fi atent, îndeosebi, la lucrare ca întreg, la sudura, armonia, coerenţa părţilor, la integrarea de ansamblu, la calitatea ideilor, la asociaţiile şi demonstraţiile noi, originale.

5. **Aprecierea totală.** Aceasta trebuie să apară ca rezultantă a combinării performanţelor la componentele menţionate ale verificării (4.1—4.3). Cum se poate face aceasta ? Una din modalităţi : calculăm media performanţei la răspunsurile orale şi la probele „bliţ" ; însumăm mediile celor două grupe de performanţe cu nota obţinută la proba finală de gîndire şi împărţim la 3. O altă modalitate, mai nuanţată, poate consta în aceea că nota la proba de gîndire nu intră în calculul mediei finale cu o pondere identică cu a celor 2 note, ci cu una stabilită de titularul de curs în consens cu celelalte cadre, care desfăşoară seminarii la disciplina respectivă.

FORMATIVITATEA EVALUĂRII ESTE DEPENDENTĂ nu doar de una sau de alta din componentele verificării, ci. de prezenţa tuturor componentelor şi de legătura strînsă dintre ele. Astfel, în vreme ce verificarea analitică, orală şi scrisă (prin probe ce se succed cu o anumită regularitate), îl ajută pe subiect să-şi apropie, punct cu punct, laturi distincte ale modelului unui intelect dezvoltat *, verificarea sintetică permite obiectivări ample ale indicatorilor calitativi ai formativului şi-l pregăteşte pe subiect pentru abordarea cu succes a unor noi cicluri de învăţare. Cum arătam mai înainte, această verificare este destinată surprinderii progreselor făcute de student pe linia achiziţionării unor moduri de gîndire, a unor strategii mentale mai largi, capabile să permită mişcarea reversibilă în planul materialului studiat. Şi se pare că aceste strategii se formează cu necesitate atunci cînd studentul lucrează sistematic, în tot timpul anului (semestrului), fără omisiuni semnificative de teme sau capitole, realizînd un volum corespunzător de cunoştinţe **. În cazul acesta, cunoştinţele însuşite sistematic şi verificate riguros devin fundament al „sporurilor" ulterioare de gîndire ***.

Evaluarea devine însă formativă cînd acţionează nu numai în direcţia structurilor cognitive, ci şi a celor motivaţionale. Ceea ce se poate obţine prin modul cum îi instructăm pe subiecţi, „motivîndu-i" şi determinîndu-i să se raporteze atitudinal într-un anume fel la sistemul nostru de evaluare. Tehnica de verificare, descrisă anterior, sugerează că examinatorul nu trebuie să se limiteze la propria acţiune de control, luată în sine şi nu trebuie să facă un secret din strategia pe care o va utiliza. Potrivit modelului propus, el **îi informează** pe studenţi din timp asupra sistemului de verificare şi a ponderii componentelor lui, **le precizează** ce se aşteaptă de la ei într-o situaţie sau alta de verificare, **relevă** aspectele care vor sta în centrul atenţiei lui, ca examinator, **le dă indicaţii** asupra modului de pregătire în raport cu cerinţele diferenţiate ale componentelor verificării, **le comunică** prompt rezultatele înregistrate. El le dezvăluie, de asemenea, mecanismul unei bune performanţe arătîndu-le că, de pildă, la proba finală (de gîndire), care este şi cea mai semnificativă, rezultatele sînt în funcţie nu de capacitatea lor de a învăţa „în salt", ci de învăţarea pe parcurs, de eşalonarea meticuloasă a eforturilor, de dozarea lor optimă în timp, cu prilejul fiecărei teme sau probleme de seminar, de luarea în stăpînire, din aproape în aproape, a materialului de studiu. Fiind astfel consiliat şi îndrumat, studentul nu va mai avea motiv să vadă în pregătirea pentru această probă o sarcină „în plus".

Toate aceste informaţii, preveniri, îndrumări şi indicaţii, cu accent pe realizarea unor procese de **conştientizare** şi **orientare**, sînt menite nu numai să ofere studentului o imagine asupra performanţei sale ; ele îi creează anumite anticipări în raport cu exigenţele ce vor urma, îl transformă într-un coparticipant lucid la actul de verificare şi-l determină ca, treptat, să adere şi subiectiv la modelul propus. Deplina informare asupra tabloului extern al exigenţelor de verificare, în condiţiile cărora urmează să-şi plaseze studentul actele de învăţare, se conturează, astfel, ca un veritabil act educaţional, de natură să inspire studentului o atitudine de calm şi de autoexigenţă.

---

* Avem în vedere operaţii cum sînt disocierea şi comparaţia, abstractizarea şi concretizarea, descrierea şi clasificarea, definirea şi argumentarea, care se cultivă şi treptat, devin structuri cognitive stabile, pe măsură ce subiectul învaţă — prin solicitări adecvate — „să frămînte", să întoarcă „pe o faţă şi pe alta" şi să secţioneze în fel şi chip materialul de învăţare.

** Cunoştinţele nu sînt numai o condiţie a dezvoltării intelectuale, ci şi o componentă a acesteia, incluzîndu-se în conţinutul ei.

*** Proba finală poate fi inclusă sau exclusă din sistemul verificării, în funcţie de obiectivele formative ale fiecărei discipline: dacă se urmăreşte cu precădere, formarea unor tehnici, abilităţi de lucru, în condiţiile efectuării unor lucrări experimentale, de laborator — pe care cadrul didactic le urmăreşte îndeaproape, avînd posibilitatea de a-i controla — pe toţi şi pe fiecare în parte în cursul fiecărei lucrări — atunci se poate renunţa la proba finală; dacă se urmăreşte, cu precădere, formarea unor moduri de gîndire, atunci proba destinată depistării lor este absolut necesară; ea apare cu atît mai necesară în cazul disciplinelor umaniste, unde concepţia, interpretarea, viziunea de ansamblu a studentului contează foarte mult.

Trebuie să spunem însă că sensibilizarea subiecților în raport cu modelul și cîștigarea aderenței lor subiective nu se realizează dintr-o dată, fără dificultăți.

Ne vom referi, pentru exemplificare, la unele aspecte ivite cu prilejul experimentului întreprins de noi. Inițial, modelul de verificare s-a izbit de un puternic „baraj motivațional", tradus în ceea ce noi am numit „rezistență la formativitate". Subiecții se plîngeau, privitor mai ales la proba finală, că „vor fi încărcați", că „li se cere ceva în plus", că „n-au timp să învețe". Proba de gîndire, deși ținea de categoria evenimentelor încă îndepărtate, nepresupunînd, deocamdată, nici un efort de pregătire special dedicat ei, provoca, totuși, cu anticipație, trăiri aversive. Subiecții invocau și alte argumente împotriva probei, cum ar fi, de pildă, faptul că „asta înseamnă mai mult decît un examen", că „mai avem lucrări scrise și la alte discipline" etc. La o scară mai restrînsă, reacția de împotrivire a apărut și cu prilejul primei testări inopinate, care, ca și cele care au urmat, viza exclusiv tema de seminar. Ne-am convins, cu prilejul convorbirilor avute cu mai mulți subiecți, că la mijloc este vorba de o mentalitate școlărească, centrată pe o atitudine încă rudimentară, îngust-utilitaristă față de învățătură și avînd ca substrat teama de a fi „descoperit", de a lua note „proaste" etc. Este o realitate pe care trebuie s-o recunoaștem că, la mulți studenți și elevi, învățarea se bizuie încă pe o motivație extrinsecă : aspirația spre note și medii mari, interesul pentru obținerea unei diplome etc.

Așadar, sistemul de verificare preconizat a debutat pe fondul unor trăiri negative, și al dezacordului atitudinal și, totuși, cum vom arăta, pe baza datelor obținute, el a dus la performanțe, pentru mulți subiecți, nesperate și, totodată, la importante restructurări în plan motivațional.

EXPERIMENTUL S-A DESFĂȘURAT DE-A LUNGUL UNUI SEMESTRU, în contextul natural al procesului de învățămînt și a cuprins toate cele trei grupe ale anului de studiu, adresîndu-se unui efectiv de 55 de subiecți.

S-au asigurat, pe parcurs, un număr de 2—3 verificări orale pentru fiecare subiect și s-au aplicat, la fiecare grupă, 3 probe scrise de control inopinat („bliț"), eșalonante la interval de 3 săptămîni. Proba de gîndire s-a aplicat la nivel de an de studiu, avînd o durată stabilită de comun acord cu subiecții (2 1/2 h) și a mers pe probleme al căror teren a fost pregătit sistematic de-a lungul semestrului *. Cu prilejul fiecărui curs, seminar sau probă-„bliț" — indiferent dacă, sub raportul conținutului, se rezolvau sarcini legate de psihologia învățării matematice, gramaticale, fizice, chimice etc. — se studia și se elucida, în mod constant, cîte ceva din dialectica relațiilor termenilor cuprinși în formulările de la subsol. Dat fiind specificul disciplinei în interiorul căreia s-a experimentat, la subiecți s-a educat un fel de **metaformativitate**, în sensul că informațiile despre ceea ce înseamnă formativ în procesul învățării — categorie fundamentală a psihologiei educaționale — au devenit ele însele punct de plecare în educarea formativității.

Am pornit, cum am mai arătat, de la ideea că în contextul modelului evaluativ utilizat, locul și rolul diferitelor componente este diferit. Am presupus că determinante vor fi probele de verificare analitică, ele asigurînd, într-un fel de flux continuu, activarea și exersarea mecanismelor generatoare de efecte formative. Aceasta, pentru că, deși, practic, nu se aplicau la fiecare seminar, teoretic, ele puteau să se aplice, totuși, oricînd, subiecții fiind alertați, astfel, pentru o menținere a cunoștințelor în permanentă stare „de lucru". În plus, ele aveau avantajul că, spre deosebire de verificările orale, inevitabil succesive și neomogene, permiteau o verificare simultană și omogenă, oferind, totodată, pentru toți, succesiunea unor ocazii echitabile de a se afirma și de a progresa în învățare. În tabelul de mai jos, pot fi identificate progresele realizate de grupele de studiu participante la experiment.

Medii/grupe	E_1	E_2	E_3
I	*4,5*	*6,7*	*7,2*
II	*2,5*	*4,5*	*7,4*
III	*2,5*	*4,2*	*6,9*

După cum rezultă din tabel, media performanței calculată în puncte urcă simțitor de la o evaluare la alta (E_1, E_2, E_3 = evaluări), la fiecare din cele trei grupe. Intuitiv, acest lucru rezultă și mai clar din diagrama de comparație (vezi fig. 1), unde performanțele realizate apar prin raportare la performanța absolută maxim posibilă (10 puncte).

* Temele, la alegere, au avut astfel de formulări: „Informativ și formativ în procesul învățării", „Interacțiunea dintre imagine, acțiune și cuvînt în procesul învățării", „Corelația dintre motivație și performanță în învățare".

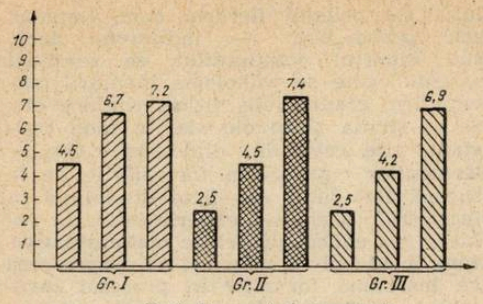


Fig. 1 - Diagramă de comparație

Progresul este evaluat și el se confirmă și prin interpretare statistică: procedînd la calcularea semnificației diferenței dintre prima și ultima evaluare la una din grupe (grupa I), am găsit, utilizînd testul student * (t) = 3,84, o valoare depășind cu 1,61 pe cea admisă ca semnificativă pentru p = 0,05. Convertite în note, scorurile la probele analitice au dat valori cu o creștere variind între 1 și 1,5 de la un subiect la altul, punînd într-o lumină mai apropiată de adevăr progresele survenite de la o etapă la alta a evaluării.

Continuînd, la aceeași grupă, interpretarea cantitativă a datelor obținute la probele analitice, ne-am oprit asupra caracteristicilor distribuției performanțelor. În fig. 2 este redată dinamica performanțelor în cursul celor 3 evaluări la grupa I.

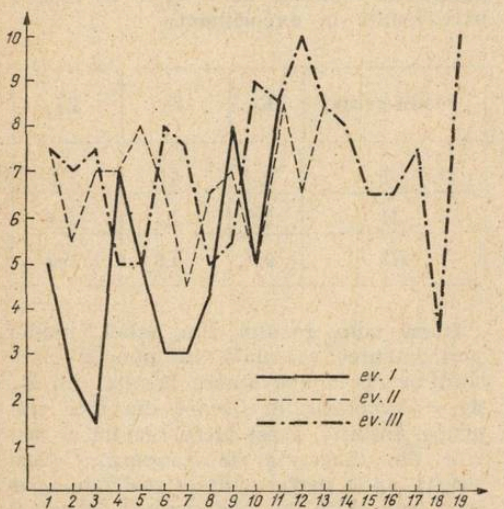


Fig. 2 - Dinamica performanțelor în cursul celor trei evaluări (la grupa I)

* S-a utilizat formula: $|t| = \frac{\bar{m}\,d}{\delta d\,\sqrt{N}}$

Din grafic se desprinde faptul că, în timp ce la prima evaluare, performanța coboară frecvent sub 5 puncte, la evaluarea a treia, ea se apropie și în cîteva cazuri atinge nivelul maxim (10 puncte). Faptul că, într-un caz, se coboară și aici sub 5 puncte este un „accident", explicabil prin aceea că subiectul respectiv s-a inclus mai tîrziu în grup, venind prin transfer din altă parte. Cît privește cea de-a doua evaluare, imaginea grafică ne sugerează o situație mult mai apropiată de cea de-a treia, performanța necoborînd decît într-un singur caz sub 5 puncte. Ceea ce înseamnă că elementele de progres au început să se acumuleze încă de timpuriu și în decurs de numai 3 săptămîni (intervalul dintre E_1 și E_2) au atins deja o cotă semnificativă. Graficul arată, de asemenea, că de la o evaluare la alta, numărul absențelor descrește **. Dar nu este vorba numai de atît. Examinarea fig. 3 și 4 ne sugerează deosebiri importante și în privința formei distribuției.

În primul caz, curba performanței este aproape perfect normală, de tip gaussian, cu 4 valori plasate în stînga și 3 în dreapta clasei cu frecvența maximă, care se înscrie între valori destul de scăzute: 4,5 și 5 puncte. În cazul al doilea, se produce o deplasare vizibilă a performanțelor „spre dreapta" și, implicit, o creștere valorică a clasei cu frecvența maximă, care se plasează între 8 și 8,5 puncte; 10 valori rămîn în stînga valorii centrale, iar aceasta se impune, ca frecvență, în peste 31% din cazuri. O caracteristică ce se regăsește și în configurația

** Menționăm că fiind vorba de procesul de învățămînt și nu doar de un simplu experiment, subiecții erau obligați să întrunească, toți, același număr de verificări și, implicit, de notări. Cei care absentau de la o probă trebuiau să recupereze. Întrucît recuperările s-au făcut mai tîrziu și în condiții mai „avantajoase" (subiecții beneficiau acum de experiența unui antecedent, apropiindu-și, prin transfer interpersonal, modelul de progres experimentat de ceilalți), statistic, performanța recuperărilor individuale n-a mai fost inclusă în calculul etapei deja parcurse în grup. Psihologic, însă, efectele participării la recuperare n-au fost trecute cu vederea. S-a constatat, astfel că unii subiecți, care au absentat mai mult (5—6 ședințe), deși formal au recuperat, practic n-au mai reușit să refacă handicapul și au rămas cu o performanță slabă atît la probele analitice cît și la proba sintetică, finală; alții, care au absentat, dar mai puțin, au reușit să refacă verigile „pierdute" și să reducă simțitor din handicap, apropiindu-și performanțele de ale celorlalți; în contrast cu aceștia, se conturează cazurile celor care au absentat foarte puțin, sau n-au absentat deloc — ei neavînd formal nimic de recuperat, — dar care, neîncrînd temeinic pe parcurs, au rămas în urmă, și implicit, datorită cu recuperatul față de ei înșiși. Concluzionăm astfel, că asupra progreselor învățării influențează numai acea prezență care este și activă.

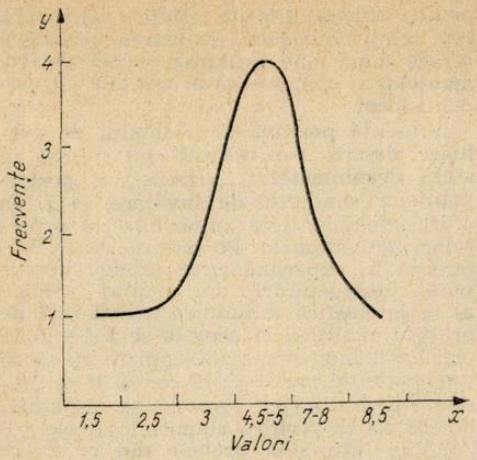


Fig. 3 - Distribuția performanțelor la prima evaluare (grupa I)

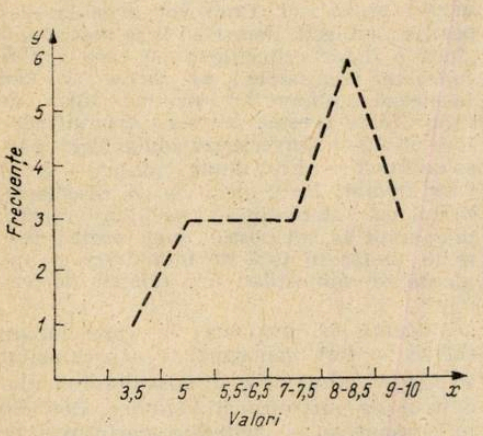


Fig. 4 - Distribuția performanțelor la evaluarea a treia (grupa I)

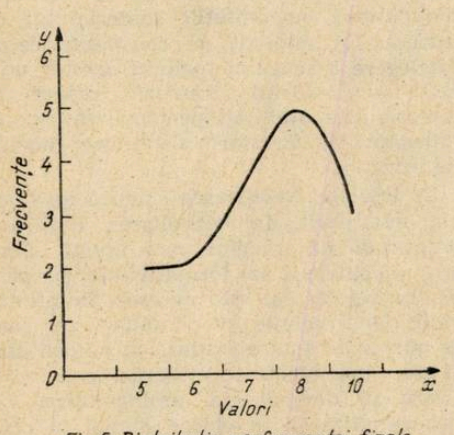


Fig. 5 - Distribuția performanței finale (grupa I)

distribuției obținute în urma aprecierii totale a performanței subiecților din grupa menționată: 8 valori rămîn în stînga tendinței centrale, iar aceasta, cu o valoare de 8 puncte, se impune, ca frecvență, de asemenea, în peste 31% din cazuri (vezi fig. 5).

Aceasta atestă ponderea deosebită a contribuției evaluării analitice la determinarea dimensiunii și aspectului performanței de ansamblu.

Progrese s-au realizat și la celelalte componente ale verificării. A crescut, la toate grupele, cu aproximativ 1,5 puncte, performanța la seminarii, calculată, ca și în cazul precedent, prin diferența dintre mediile primei și ultimei notări a răspunsurilor orale. Efectul constructiv-formativ al verificării procesuale, analitice s-a reflectat pregnant în performanțele probei sintetice, de gîndire, care au depășit cu peste 1 punct media aprecierilor seminariale și a probelor inopinate, dar care au fost foarte asemănătoare cu cele înregistrate la ultima probă inopinată, luată separat. Componentele modelului de verificare s-au dovedit a fi în strînsă legătură și interacțiune: pe măsură ce se înainta în material, asistam la creșterea performanțelor controlului inopinat, iar acestea influențau pozitiv atît în direcția unei mai bune pregătiri a răspunsurilor orale, cît și în direcția acumulărilor reclamate de cerințele viitoarei probe de gîndire. La rîndul ei, aceasta exercita o dublă influență: ca eveniment așteptat, asupra rezultatelor premergătoare ei; ca eveniment „consumat", asupra finalizării rezultatelor ulterioare ei *. Între altele, este de reținut că în urma probei de gîndire, peste 50% din subiecți și-au ameliorat cu cel puțin o treaptă nota finală, grație mai ales faptului că, potrivit convenției fixate, aprecierea finală nu s-a întocmit pur statistic, ca medie, ci prin considerarea diferențiată a performanței probei de gîndire **.

CE SEMNIFICAȚIE ACORDĂM ACESTOR FAPTE? Care este substratul lor psihopedagogic? Potrivit datelor obținute, rezultă că, de la o evaluare la

* Proba finală de gîndire se dovedește a fi foarte utilă deoarece, pe de o parte, ea confirmă măsura în care verificarea de pe parcurs s-a soldat cu efecte formative și, pe de altă parte, pregătește terenul unor noi achiziții formative, în contextul învățărilor ulterioare.

** Dacă rezultatul la această probă era superior mediilor răspunsurilor orale și al probelor inopinate, media finală era decisă în funcție de el, dacă era egal sau inferior acestor medii, se proceda, pur și simplu, la calcularea mediei celor 3 performanțe.

alta, performanțele cunosc o dublă metamorfozare. Pe de o parte, ele cresc cantitativ, și aceasta se referă la marea majoritate a subiecților, care fac progrese atît în ceea ce privește mărirea stocului de informații cît și în multiplicarea procedeelor de operare cu ele ; majoritatea subiecților ajung să lucreze la un nivel ridicat ; media performanțelor se deplasează în sus. Pe de altă parte, este vorba și de o ameliorare a însuși modului de organizare internă a performanțelor : a) acestea devin mai grupate, fapt care se reflectă în descreșterea gradului de împrăștiere a performanțelor individuale față de performanța medie * ; b) din simetrică și deci, normală după prima evaluare, curba performanțelor tinde să se transforme, la ultima evaluare, într-una asimetrică, apropiindu-se de forma unei curbe în J. Înseamnă că pe măsură ce se înaintează în programul de instruire și, implicit, în procesul de învățare, diferențele dintre subiecți descresc, achizițiile tind să se apropie și să se egalizeze la un nivel superior.

Ceea ce ne face să considerăm, în acord cu alți autori [1], că nu există nici un temei să credem că asimilarea aprofundată a cunoștințelor ar fi accesibilă doar unei minorități a subiecților — fie aceștia elevi sau studenți — care ar poseda aptitudini speciale și că, deci, dispunerea performanțelor s-ar face întotdeauna după o curbă de tip Gauss.

Aceasta pare a fi, într-adevăr, legică pentru performanțele unor grupuri alese la întîmplare, formate prin hazard, dar nu și pentru cele care suportă sistematic și uniform un proces de pregătire prin modelele de instruire **. În consecință, a menține optica distribuției „normale" dincolo de limitele realității căreia i se aplică, a întreține, deci, „...un fel de mit al curbei Gauss" [2], înseamnă a cădea în **fetișism pedagogic.** Desigur, în experimentul nostru, progresele achizițiilor n-au atins încă forma perfectă a curbei în J, fapt explicabil prin durata, totuși, limitată a experimentului : doar un semestru. Este de presupus însă că, pe măsură ce se aplică un proces de învățare mai extins în timp și mai ales acolo unde, pentru obiecte diferite, tehnica verificării este relativ omogenă, evaluarea formativă atrage după sine finisarea curbei performanțelor și coincidența ei treptată cu modelul ideal.

Influența pozitivă a modelului de evaluare descris s-a resimțit nu numai în sfera evenimentelor „vizibile", a performanțelor conduitei de învățare, ci și în afara evenimentelor „invizibile", a proceselor motivaționale. Pe măsură ce se înaintează în experiment, se produc importante restructurări de montaj psihic : **a)** se intensifică atitudinea activă față de probele analitice, și aceasta se reflectă în următorii indicatori : subiecții încep să se intereseze de rezultat ; ei cer să li se precizeze itemii la care urmează să răspundă; doresc să se verifice singuri la unele rezultate ; întîmpină probele din ce în ce mai mult ca pe un lucru firesc ; se împuținează numărul absențelor ; **b)** protestul inițial față de proba sintetică se convertește, treptat, în atitudine de curiozitate : cum ar putea să „sune" o asemenea probă ; cît timp vor avea la dispoziție ; subiecții doresc să li se mai spună „încă o dată" criteriile după care vor fi judecate rezultatele ; se răresc și apoi încetează „plîngerile" privind lipsa de timp. Toate acestea arată că drumul spre formativitate traversează obligatoriu personalitatea — și nu numai mintea — celui care învață, trece prin ea, o răscolește, zdruncină stereotipiile vechilor reacții, plămădite la adăpostul unor poziții formale, școlărești față de învățătură și implantează subiecților noi criterii de valoare.

. Modelul de evaluare la care ne-am referit a fost conceput și experimentat ca parte integrantă a ansamblului modelului de instruire și învățare. Efectele lui formative — oglindite performanțional și motivațional — se explică, din punct de vedere psihologic, prin faptul că, îndeosebi prin componența sa analitică — prilej de disecare și operare meticuloasă cu unitățile materialului de învățare și implicit de conștientizare și înțelegere a sensului logic al acestor unități — modelul trasează repere și creează disponibilități pentru învățare ; el îndeamnă la învățare și induce moduri de învățare.

Se înțelege, verificarea singură nu duce ea, nemijlocit, la dezvoltarea cognitivă și atitudinală a celui care învață. Pentru a contribui la formativitate și, prin ea, la dezvoltare, este necesar, în primul rînd, ca sarcinile de învățare pe care le punem în fața elevului sau studentului și ale căror efecte le măsurăm prin verificare să devină, ele, **problematice.** Iar problematizarea se obține numai în condițiile unei anumite corelații între dificultatea procedeului ce trebuie descope-

---

* De pildă, la una din grupe (I), la prima evaluare $\delta = 3$, în timp ce la ultima evaluare $\delta = 1{,}41$.

1 **GILBERT de LANDSHERE, Evaluarea continuă și examenele,** Editura didactică și pedagogică, București, 1975, p. 210—211.

** Faptul că, totuși și în acest caz se întîmplă ca uneori să nu se iasă din limitele distribuției normale denotă că modelele de instruire și învățare sînt slabe, defectuos construite, ele neacționînd ca veritabili factori de progres, ci fiind contracarate de acțiunea factorilor aleatori.

2 **GILBERT de LANDSHERE, Op. cit., p. 58, 201.**

rit sau inventat pentru rezolvarea sarcinii, cuantumul de cunoștințe de care dispune subiectul și nivelul inițiativei și activismului mintal atins pînă-n momentul dat. Dar aceasta este o altă problemă, pe care nu ne propunem s-o tratăm în studiul de față.

Rezultatele obținute îndreptățesc, credem, concluzia finală că operația de diagnoză este cu atît mai obiectivă * și mai eficientă ** cu cît se manifestă ea mai mult ca o componentă a activităților de instruire și învățare, făcîndu-se în strînsă legătură cu ele, pe parcursul și în contextul lor, fuzionînd cu ele într-un proces formativ unitar.

* În sensul că, mai ales prin latura ei analitică și continuă, diagnoza formativă asigură recoltarea unor eșantioane reprezentative (cu contur bine definit și controlabil) despre o anumită capacitate sau însușire psihică.

** În sensul că permite discriminări de finețe între subiecți și conturarea zonei de progres pentru fiecare.

ROLUL DIAGNOSTIC AL TESTELOR CENTRATE PE OBIECTIVE ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII

ANDREI IONESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În perspectiva abordării sistemice a procesului de învățămînt, unul din conceptele centrale îl constituie acela de feedback. Termenul desemnează cantitatea de informație despre rezultatele procesului necesară pentru a aprecia în ce măsură funcționarea sistemului este adecvată scopului, informație utilizabilă pentru reglarea procesului.

În cazul unui proces de învățare rolul feedback-ului este cu atît mai important cu cît în cazul în care este oferit elevului, el capătă funcție de întărire pozitivă [1] contribuind la fixarea achizițiilor și la creșterea motivației pentru învățare.

DACĂ ADMITEM NECESITATEA UNUI FEEDBACK cît mai rapid, rămîn totuși de rezolvat o serie de probleme dificile, atît în ce privește obținerea informației, cît și utilizarea ei în scopul ameliorării procesului de învățare. În cele ce urmează vom admite, deși problema este controversată, că cele mai valoroase informații despre realizarea învățării le oferă modificările înregistrate în comportamentul observabil al elevului în cursul procesului. Fără a fetișiza noțiunea de comportament terminal vom accepta că orice proces de învățare trebuie orientat spre realizarea unor obiective comportamentale cu atît mai specifice cu cît ne referim la un volum mai mic de cunoștințe sau deprinderi. Odată obiectivele stabilite, rolul profesorului va consta în organizarea experienței elevului în scopul atingerii obiectivului.

În clasa tradițională majoritatea evenimentelor instruirii au caracter frontal și în această situație posibilitățile de realizare ale unui feedback imediat sînt reduse. Aprecierea rezultatelor se face fie prin examinările curente, deci apreciind progresul unui număr mic de elevi, fie printr-o probă de control administrată după parcurgerea unei unități didactice de întindere mai mare. Asemenea probe, chiar cînd sînt elaborate cu grijă, au un caracter sumativ. Înțelegem prin aceasta că ele urmăresc să facă un inventar al achizițiilor elevilor. Rezultatul unei asemenea probe va fi exprimat printr-un scor care poate fi tradus într-o notă.

1. B. F. SKINNER, Revoluția științifică a învățămîntului E.D.P., București, 1971.

Principala informație ce se obține în acest fel constă într-o clasificare a elevilor, din punctul de vedere al performanțelor, precum și o imagine de ansamblu asupra eficienței procesului.

Un asemenea tip de evaluare are aspectul unei intervenții din afara sistemului. Ea permite în cel mai bun caz formularea unor răspunsuri la întrebări de tipul: „care obiective au fost atinse de majoritatea elevilor?", atunci cînd proba a fost concepută astfel încît să furnizeze asemenea informații. Pe baza acestor răspunsuri se poate emite o judecată de valoare asupra eficienței procesului, dar este dificil să se identifice cauzele care generează insuccesul unor elevi. Această funcție a evaluării, de depistare a cauzelor nereușitei unui proces de învățare o numim funcție diagnostică.

După cum am arătat testele sumative reprezintă instrumente inadecvate pentru realizarea acestei funcții. Principala cauză a acestei inadecvări o constituie faptul că ele sînt construite cu scopul de a **măsura** rezultatele unui proces, adică de a împărți un colectiv de elevi în clase de echivalență între care se stabilește o relație de ordine după criteriul performanței. Asemenea teste nu încearcă să surprindă un proces, ci verifică numai rezultatul lui, adică performanța finală. Principala calitate a itemurilor utilizate este considerată puterea lor de discriminare și nu posibilitatea de a pune în evidență dificultățile întîmpinate de elev.

ÎN CONTRAST CU ACEST TIP DE TESTE, teoria evaluării distinge un al doilea tip, denumit teste formative sau centrate pe obiective[2]. Rolul lor este nu de a clasifica membrii unui colectiv, ci de a informa pe fiecare elev în parte, precum și pe profesor asupra progresului propriu.

Principala rațiune a unui asemenea test constă în faptul că învățarea, chiar atunci cînd se realizează într-o clasă tradițională, reprezintă un proces **individual**.

Pentru ca învățarea să se producă este necesar ca elevul să parcurgă un anumit drum. Succesiunea pașilor efectuați pentru învățare determină o strategie. Prefigurarea acesteia poate fi realizată de profesor, dar pentru aceasta este necesar ca el să aibă în vedere un model ipotetic al mecanismului prin care se realizează învățarea. Un asemenea model poate fi considerat cel descris de R. Gagné[3]. Fără a construi o teorie a învățării, autorul identifică cele mai importante tipuri de învățare, descriind condițiile necesare pentru realizarea fiecăruia. Aceste tipuri de învățare se ordonează într-o scară ierarhică în care nivelurile superioare reprezintă deprinderi intelectuale complexe (rezolvare de probleme) cărora li se subordonează deprinderi din ce în ce mai simple (reguli, concepte definite, concepte concrete, discriminări, asociații verbale etc.).

Formarea unei deprinderi este condiționată de stăpînirea altora, de nivel inferior și la rîndul ei constituie o premisă pentru formarea altora superioare lor în cadrul ierarhiei date. O asemenea ipoteză pare verosimilă mai ales în cazul învățării unor domenii al căror conținut prezintă o structură clară, adică în care noțiunile sînt interconectate, susținîndu-se reciproc. Studiul fizicii oferă un exemplu convingător de corpus de cunoștințe structurate. Susținerea reciprocă a noțiunilor în cadrul structurii se datorează relațiilor care le leagă. Aceste relații sînt de natură logică, reflectînd interrelațiile existente în realitatea obiectivă, iar ansamblul lor dă o imagine a domeniului fizicii. Caracterul structurat al acestei imagini sugerează o serie de strategii posibile pentru însușirea unei noțiuni sau reguli fără a le indica în mod univoc. Alegerea drumului optim în vederea atingerii unui obiectiv rămîne încă în mare parte un demers empiric. Problema constă în selectarea conceptelor și regulilor absolut necesare pentru formarea deprinderii a cărei demonstrare constituie obiectivul. Un procedeu constituie analiza sarcinii finale, adică a comportamentului prin care vom pune în evidență formarea capacității vizate. Această analiză va releva cîteva deprinderi subordonate, care la rîndul lor pot fi supuse unei operații similare, rezultatul putînd fi descris într-o ierarhie de deprinderi.

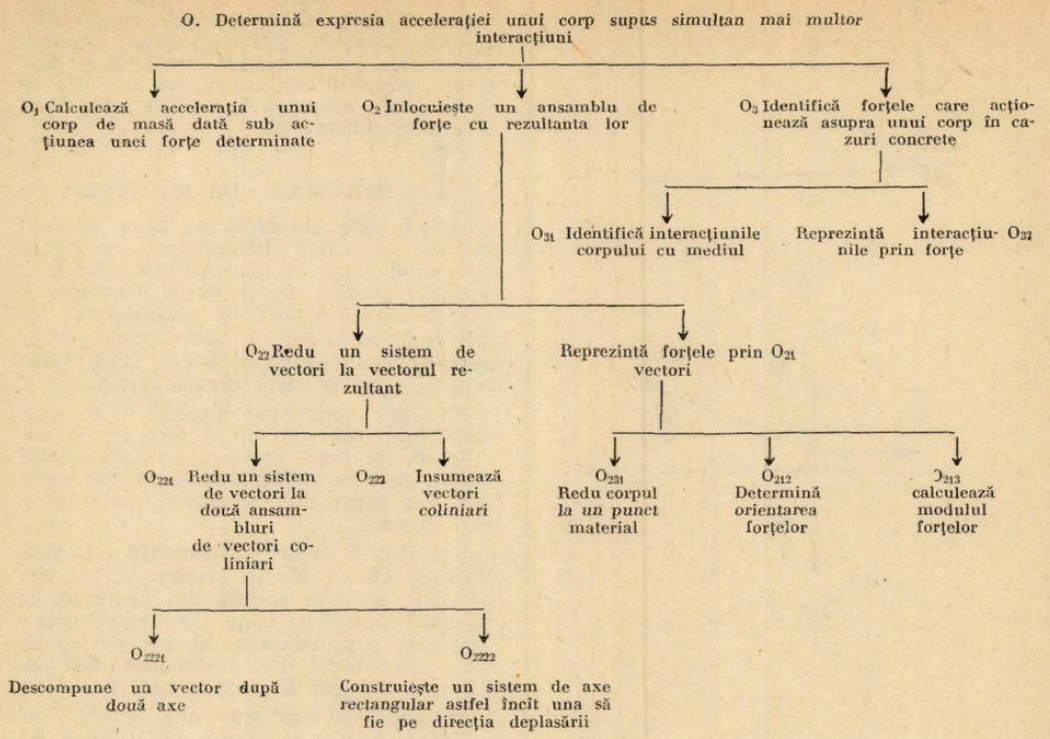
Planșa I reprezintă un exemplu de ierarhie pentru realizarea unui obiectiv posibil al temei „Forță și accelerație" (Fizică, clasa a IX-a).

Obiectivul final cere elevului să determine expresia accelerației unui corp supus simultan mai multor interacțiuni.

DACĂ PROBA DE VERIFICARE VA PREZENTA O SITUAȚIE INEDITĂ pentru elev, generarea soluției are caracterul rezolvării unei probleme. De obicei, pentru rezolvarea unei probleme există mai multe strategii alternative, implicînd seturi diferite de deprinderi. În construirea ierarhiei din exemplu am utilizat o strategie analitică. S-ar putea contesta faptul că aceasta este drumul optim din punctul de vedere al elevului, și obiecția este întemeiată. Dar optimizarea unei strategii în raport cu fiecare elev este o problemă în care intervine un număr de variabile extrem de mare, variabile ținînd de particularitățile fiecărui elev. Calea propusă în exemplu reprezintă un algoritm utilizabil în rezolvarea unei categorii relativ largi de probleme. Dacă

2. G. de LANDSHEERE, Evaluarea continuă a elevilor și examenelor, E.D.P., București, 1975.
3. R. GAGNÉ, Condițiile învățării, E.D.P., București, 1975.

Planșa I



un elev nu poate ajunge la soluție pe o cale proprie, învățarea acestui algoritm este un obiectiv dezirabil.

Deci, vom încerca să identificăm cauza pentru care acest algoritm nu poate fi aplicat de elev cu succes. Din diagramă rezultă că sînt necesare mai multe procese: analiza situației descrise în problemă, construirea modelului matematic al situației date, rezolvarea problemei pe acest model, interpretarea fizică a rezultatului.

Detalierea acestor procese permite definirea unor obiective intermediare, fiecăruia putîndu-i-se atașa unul sau mai multe itemuri de verificare.

De exemplu, în cazul descris de noi atingerea obiectivului O_{31} poate fi verificată prin întrebări de tipul .

Care sînt corpurile cu care interacționează

a) — o sanie trasă de un copil ?

b) — un gimnast în momentul bătăii pentru o săritură ?

c) — un scrînciob împins de un copil ?

Pentru O_{32}

Care sînt forțele la care sînt supuse corpurile descrise în întrebarea anterioară

Pentru O_{21}

Un corp este menținut pe un perete vertical presîndu-l perpendicular pe perete.

Reprezentați forțele la care este supus corpul

Pentru O_{2221}.

Descompune vectorul din figura 1 după cele două axe

Pentru O_{2222}.

Corpul din figura 2 este supus simultan forțelor reprezentate. Alege un sistem de axe și proiectează fiecare forță pe cele două axe.

Pentru O_{222} : Însumează vectorii din figura 3.

Pentru O_1

Calculează accelerația pe care un corp cu masa de 5 kg. o capătă sub acțiunea unei forțe F = 18 N.

Un ansamblu de itemuri verificînd toate obiectivele specificate constituie un test centrat pe obiectivul O. Studiul răspunsurilor unui elev la un asemenea test permite identificarea cauzelor care l-au împiedicat să atingă obiectivul final.

La prima vedere un asemenea test detaliat pare prea laborios, avînd în vedere relativa simplitate a sarcinii finale. Dar dacă admitem că obiectivul O face parte din categoria celor care trebuie stăpînite de toți elevii, depistarea dificultăților pe care le întîmpină fiecare din ei este un scop care justifică efortul și timpul ne-

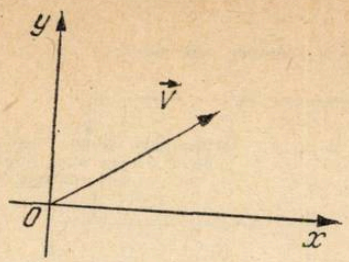


Fig. 1

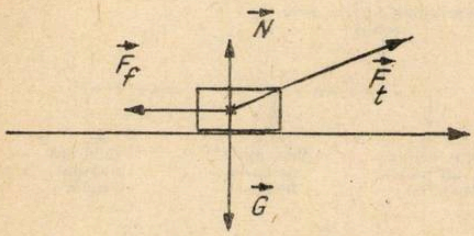


Fig. 2

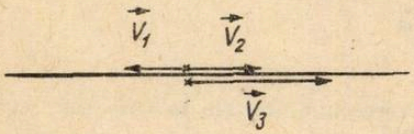


Fig. 3

cesar pentru adminisararea și corectarea probei. Dar pentru ca rezultatele să poată fi utilizate în scopul recuperării elevilor, testele astfel descrise trebuie completate cu materiale ajutătoare, destinate studiului individual, pe care elevul să le poată consulta în scopul înlăturării lacunelor constatate.

ÎN REZUMAT: Un test centrat pe obiective este construit pe baza analizei sarcinii a cărei îndeplinire constituie obiectivul final al unei unități didactice. Această analiză poate pune în evidență obiectivele intermediare subordonate celui final, în cazul în care acesta presupune o producție convergentă. Obiectivele intermediare se structurează ierarhic.

Fiecărui asemenea obiectiv i se asociază unul sau mai multe itemuri de verificare. Pe baza acestora se construiește testul, care se administrează acelor elevi care nu îndeplinesc sarcina finală pe o cale proprie.

Rezultatele probei informează atît profesorul, cît și elevii asupra acelor deprinderi pe care aceștia din urmă nu le posedă, orientînd căile de urmat într-o instruire suplimentară cu rol de corectare. Rezultatul unui asemenea test nu poate fi utilizat în scopul notării.

În cele de mai sus am încercat să schițăm modul de elaborare al unor instrumente absolut necesare în cadrul modelului tehnologic al unei unități didactice, care-și propune un număr minim de obiective pe care toți elevii trebuie să le atingă.

PROSPECTAREA UNUI MODEL INTEGRAL DE ÎNVĂȚARE LA CHIMIE

VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA

Caracterul complex al cercetării științifice contemporane se reflectă și în problematica cercetării pedagogice, care se orientează din ce în ce mai mult spre proiectarea și realizarea sistemelor educaționale pe baza unor legături cauzale, folosind datele domeniilor implicate.

„Ca principal factor al inovării proceselor instructiv-educative, cercetarea pedagogică și psihologică, în strînsă legătură cu acțiunea de perfecționare a personalului didactic, trebuie să se centreze pe prioritățile incluse în comanda socială, să abordeze învățămîntul ca sistem, în unitate cu celelalte sisteme din societate, să ofere — cu promptitudine și în chip prospectiv — întregului front-

educativ, îndeosebi cadrelor didactice, modele, strategii, soluții optimizatoare" *.

În spiritul acestor cerințe, am încercat să ne integrăm unor cercetări menite să-și aducă contribuția la proiectarea, realizarea și validarea experimentală a unor **modele integrale de învățare** pentru diferite teme din programa școlară de chimie pentru școala generală și liceu, folosind abordarea sistemică, care s-a concretizat în următoarele demersuri :

formularea clară a obiectivelor operaționale pe teme, în acord cu obiectivele generale și specifice ale învățămîntului chimiei ;

structurarea conținuturilor, alegerea strategiilor și elaborarea materialelor necesare pentru organizarea procesului instructiv-educativ ;

elaborarea instrumentelor de evaluare a gradului de realizare a obiectivelor propuse ;

reglarea și îmbunătățirea procesului de instruire, pe baza rezultatelor evaluării.

Abordarea sistemică asigură cadrul unitar în care fiecare din elementele componente ale procesului instructiv-educativ își găsește locul lui și poate fi analizat în corelație cu celelalte prin raportare la ansamblu ; aceasta oferă posibilitatea elaborării unor instrumente de evaluare comune care să releve rezultatele obținute și să permită reglarea procesului de instruire.

ETAPELE LA CARE NE-AM REFERIT le vom concretiza prin prezentarea unei secvențe aparținînd unui model integral de învățare, la tema „Proprietățile chimice periodice ale elementelor" la nivelul clasei a IX-a. Ne-am oprit asupra acestei teme întrucît este cunoscut faptul că sistemul periodic este un exemplu viu de interdependență și transformare în salturi a materiei ; el încadrează într-un sistem clasificator întreaga lume materială, într-o imagine unitară, armonioasă, supusă legii periodicității.

Sistemul periodic (în măsura în care este înțeles în corelație cu structura internă a atomului) constituie — putem spune — o expresie a dependențelor între aspectele structural cantitative și cele funcțional calitative ale elementelor chimice. De aceea, prin întreaga lui esență servește la confirmarea și concretizarea legilor de bază ale dialecticii materialiste, contribuind la formarea concepției științifice **despre lume la elevi.** Descoperirea structurii atomului a adîncit tot mai mult justețea principiilor clasificatorii implicate în sistemul periodic clasic, amplificînd valoarea lui interpretativă și explicativă.

De asemenea, descoperirea numărului atomic a marcat o etapă importantă în dezvoltarea legii periodicității, a clarificat unele probleme asupra cărora existau îndoieli — ca de exemplu, problema inversiunilor, plasarea lantanidelor, a elementelor grupei a opta etc.

Astfel, sistemul periodic a dobîndit — prin ceea ce a adus nou chimia modernă privind structura atomului — valoarea unui instrument în progresul cercetării științifice, mediind previziunea în acest sens și pregătind drumul unor importante descoperiri, contribuind la punerea în evidență de noi elemente, ce au completat și completează sistemul periodic **.

Aceste aspecte pe linia implicațiilor sistemului periodic în logica cercetării științifice ni se par a putea fi valorificate și realizate (evident în alte forme) și în procesul de cunoaștere pe care-l presupune asimilarea cunoștințelor de chimie de către elevi. În genere, semnificațiile largi ale sistemului periodic, în structura chimiei ca știință, trebuie realizate didactic cît mai adecvat prin modul de organizare a informațiilor în procesul instructiv-educativ.

Definirea obiectivelor la tema menționată a presupus particularizarea categoriilor de obiective specifice pînă la nivel operațional pentru conținutul prevăzut de programa școlară și manual. Menționăm că în formularea obiectivelor operaționale am cuprins atît precizarea condițiilor în care trebuie să se manifeste comportamentul elevului în cursul procesului de instruire, cît și delimitarea nivelului de performanță la care trebuie să ajungă elevul în finalul procesului de învățare. În contextul celor discutate mai sus, spre exemplificare, prezentăm cîteva dintre obiectivele operaționale la tema „Proprietățile chimice periodice ale elementelor" oprindu-ne numai la secvența privind **variația caracterului metalic în perioadă.** (Tabelul nr. 1).

FORMULATE CLAR — LA NIVEL OPERAȚIONAL — obiectivele devin elemente directoare în organizarea procesului de instruire ; în acord cu acestea, vom prezenta și celelalte elemente (conținut, strategii, materiale necesare procesului de instruire, instrumente de evaluare). Am structurat conținutul temei în jurul unor cunoștințe de bază (atom, ion, structura atomului, poziția în sistemul periodic, valența, energie de ionizare, caracter metalic, afinitate pentru electron, caracter nemetalic) care au constituit pentru elevi cadrul de referință la care

---

* **Amplu și însuflețitor program de ridicare a României pe culmile cele mai înalte ale civilizației și culturii comuniste, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1977, p. 4**

** **Paula Constantinescu-Stoleru, Viorica Lupu, *Integrarea optimă a cunoștințelor despre structura atomului și sistemul periodic în procesul învățării — ca direcție a optimizării predării chimiei în școală*, în „Științele naturii și matematica", Al II-lea Colocviu național de pedagogie, București, 1974, Caietele colocviului.**

Condiții de manifestare	Comportament	Performanță acceptată	Instrumente de măsurare a realizării obiectivelor
1	2	3	4
Indicîndu-se numerele atomice pentru elementele Na, Mg, Al, aparținînd perioadei a 3-a și folosind sistemul periodic.	elevul să reprezinte în tabelul 2	Configurațiile eletronice corespunzătoare	Notează în tabel configurațiile electronice pentru Na (Z=11) ; Mg (Z=12) ; Al (Z=13)
Utilizînd definiția valenței	elevul să indice în scris în tabel	Numărul electronilor de valență și valența corespunzătoare pentru fiecare din elementele : Na, Mg, Al	Scrie numărul electronilor de valență și indică valența corespunzătoare pentru elementele : Na, Mg, Al
Dîndu-se configurațiile electronice ale elementelor Na, Mg, Al și folosind sistemul periodic	elevul să reprezinte în scris	Mecanismul de formare a ionilor pozitivi	Reprezintă în scris mecanismul *de formare a ionilor* pozitivi pentru elementele Na, Mg, Al
Dîndu-se definiția energiei de ionizare	a) elevul să indice b) și să înregistreze în tabel	a) Care dintre elementele Na, Mg, Al are cea mai mică energie de ionizare *b) Modul cum variază* energia de ionizare pentru elementele Na, Mg, Al	a) Indică care dintre elementele Na, Mg, Al are cea mai mică energie de ionizare, *cunoscînd că aceasta reprezintă* cantitatea de energie necesară pentru transformarea unui atom în ion pozitiv b) Indică în tabel variația energiei de ionizare pentru elementele Na, Mg, Al folosind cuvintele : mai mare, mai mică
Cu ajutorul substanțelor distribuite la mese (Na, Mg, apă, fenolftaleină), avînd la dispoziție : eprubete, clește metalic, hîrtie de filtru, spirtieră, chibrit	*a)* elevul să efectueze experiențe *b)* să le reprezinte *c)* să le interpreteze *d)* să înregistreze în tabel	*a)* Prin care să obțină NaOH, Mg $(OH)_2$ și să determine cu indicatorul fenolftaleină caracterul bazic al produșilor obținuți *b)* Prin scrierea ecuațiilor reacțiilor chimice care au avut loc *c)* Comparînd culorile soluțiilor obținute *d)* Variația caracterului metalic pentru Na și Mg	*a)* Avînd la dispoziție : Na, Mg, apă, fenolftaleină, eprubete, clește metalic, hîrtie de filtru, spirtieră, chibrit, efectuează experiențe prin care să obții NaOH, $Mg(OH)_2$ și pune în evidență mediul de reacție cu fenolftaleină *b)* Notează ecuațiile reacțiilor chimice efectuate *c)* Compară culorile soluțiilor obținute *d)* Indică în tabel variația caracterului metalic pentru elementele Na și Mg folosind cuvintele : mai puternic, mai slab
Avînd la dispoziție $Al_2(SO_4)_3$, HCl, NaOH, eprubete	*a)* elevul să efectueze experiențe *b)* să le reprezinte *c)* să le interpreteze	*a)* Pentru obținerea $Al(OH)_3$ și reacțiile substanței rezultate cu HCl și respectiv NaOH *b)* Prin scrierea ecuațiilor reacțiilor chimice care au avut loc *c)* Observînd modul de desfășurare a reacțiilor	*a)* Avînd la dispoziție : $Al_2(SO_4)_3$, HCl, NaOH, eprubete efectuează reacția de obținere a $Al(OH)_3$ și apoi reacțiile acestei substanțe cu HCl și NaOH (adăugat treptat în picătură) *b)* Notează ecuațiile reacțiilor chimice efectuate *c)* Observă cu atenție reacțiile care au loc
Dîndu-se un grup de trei afirmații referitoare la caracterul chimic al $Al(OH)_3$	elevul să recunoască	prin subliniere afirmația corectă privind caracterul amfolit al $Al(OH)_3$	Subliniază afirmația corectă: *a)* $Al(OH)_3$ are caracter bazic *b)* $Al(OH)_3$ are caracter acid *c)* $Al(OH)_3$ are atît caracter bazic cît și caracter acid (amfolit)
Dîndu-se două propoziții referitoare la caracterul aluminiului — comparativ cu caracterul Na, Mg — desprinse din caracterul hidroxizilor corespunzători (NaOH, $Mg(OH)_2$, $Al(OH)_3$)	elevul să recunoască	formularea corectă — din *două alternative existente* în aceeași propoziție — eliminînd greșeala	Tăiați cu o linie cuvîntul necorespunzător : *a)* Al are caracter metalic mai puternic (slab) decît Na *b)* Al are caracter metalic mai puternic (slab) decît Mg
Utilizînd definiția energiei de ionizare	elevul să înregistreze în tabel	*concluzia privind variația* caracterului metalic pentru elementele perioadei a 3-a	*Scrie în tabel concluzia* privind variația caracterului metalic pentru elementele perioadei a 3-a

Tabelul nr. 2

	Na	Mg	Al
configurația electronică			
număr e de valență			
valența			
energia de ionizare			
caracter metalic			
concluzie			

aceștia au raportat cunoștințele însușite integrîndu-le într-un sistem unitar. Evidențierea relațiilor dintre cunoștințe (relația dintre structura și poziția elementelor în sistem, dintre poziția elementelor în sistem și proprietățile acestora) i-a ajutat pe elevi să înțeleagă conceptele fundamentale din tema respectivă, să opereze activ cu cunoștințele însușite în situații noi, favorizînd dezvoltarea capacităților intelectuale ale acestora.

Pentru atingerea obiectivelor operaționale elaborate la această temă și în dependență de conținutul temei s-a ales o **strategie de instruire** materializată într-o serie de activități pe care le-au desfășurat elevii conduși de profesor. Această strategie a presupus și îmbinarea mai multor forme de activitate cu elevii și anume: activitatea profesorului cu clasa de elevi; activitatea individualizată (lucrul cu fișe) și activitatea dirijată de grup.

FOLOSIND ACESTE FORME, procesul de instruire la tema menționată a fost organizat după cum urmează: introducerea la studiul temei s-a realizat prin discuție cu elevii — conduși de profesor; pentru aceasta, s-au reactualizat cunoștințele cu caracter esențial, explicativ privind structura atomilor, exprimarea simbolică a configurațiilor electronice, sistemul periodic, energia de ionizare, proprietățile generale ale metalelor și nemetalelor și s-au explicat noțiuni noi, de exemplu, afinitate pentru electron etc., asigurîndu-se astfel baza de orientare în studiului temei.

Pentru efectuarea experiențelor prin care să se evidențieze variația caracterului metalic și nemetalic în perioade și grupe s-a utilizat munca de grup. S-a trecut apoi la activitatea individuală cu fișa de lucru pentru consolidarea și aplicarea cunoștințelor însușite în cadrul studiului temei.

Rezultatele obținute individual au fost comunicate la nivelul clasei și discutate cu întregul colectiv de elevi, aceștia avînd astfel posibilitatea confruntării răspunsurilor și a comparării modalităților concrete de lucru, ca și desprinderea unor concluzii cu caracter general.

Utilizarea acestei strategii de instruire — în studiul temei — a implicat și folosirea unor materiale adecvate: fișe de lucru, folii pentru retroproiector (conținînd răspunsuri corecte la unele sarcini din fișă), modele, grafice, sistem periodic, planșe reprezentînd dimensiunile atomilor și ionilor, probe construite în acord cu obiectivele propuse ca și materialele necesare (substanțe, ustensile de laborator, sursă de încălzire) efectuării experiențelor.

După studiul temei, în scopul măsurării gradului de realizare a obiectivelor operaționale s-a aplicat o probă finală. Datele obținute, prelucrate statistic — sub formă de tabele și grafice — relevă realizarea obiectivelor stabilite.

REZULTATELE OBȚINUTE NE CONDUC LA CONCLUZIA că folosind abordarea sistemică în proiectarea unor modele integrale de învățare la anumite teme, respectiv, definirea obiectivelor la nivel operațional, elaborarea instrumentelor de evaluare pentru măsurarea gradului de realizare a acestora, organizarea procesului de învățare după strategii de instruire stabilite în acord cu obiectivele propuse — asigură o eficiență sporită în învățarea temei respective.

Se conturează astfel necesitatea ca toate intervențiile pentru perfecționarea procesului de învățămînt la chimie să se desfășoare într-o strînsă interdependență, într-o viziune unitară și în mod coordonat. De aceea, se impune realizarea unor cercetări teoretice și experimentale de durată, urmărite sistematic pentru elaborarea și experimentarea unor modele de învățare și pentru alte teme din programa școlară, care să ofere date pentru îmbunătățirea instrumentelor activității din școală și a materialelor de lucru pentru elevi.

ROLUL ACTIV AL ELEVULUI ÎN CONTEXTUL MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LICEAL PEDAGOGIC

Dr. GHEORGHE FLEANCU

I.

În ansamblul mijloacelor care concură la formarea viitoarelor cadre didactice, un rol bine definit îl are învățămîntul liceal pedagogic. Conținutul acestuia este însușit și deprins a fi aplicat printr-un sistem specific de forme și modalități, între care **lecția** rămîne forma de bază. De reținut este faptul că, în condițiile învățămîntului pedagogic modern, lecția corelează fertil cu diverse alte activități, proprii sistemului actual al școlii românești: practica pedagogică, cercurile științifice, lucrările practice pentru autodotare, activitatea în cadrul cabinetelor etc.

Totodată, **este important să subliniem că între elementele care concură la maxima realizare instructiv-educativă a lecțiilor, un loc deosebit îl ocupă**, în etapa actuală, **participarea activă a elevilor.** Problema activizării elevilor la lecții este considerată, de mai multă vreme, ca un principiu educativ, care se întemeiază pe necesitatea punerii în mișcare a resurselor elevului ca factor al propriei sale dezvoltări. Cerința activizării elevilor în educație izvorăște din caracteristica naturii umane, care este capabilă să acționeze asupra mediului, transformîndu-l și, în același timp, modificîndu-se pe sine însăși, în procesul muncii (Marx).

În pedagogia contemporană, activizarea elevului și-a găsit expresie într-o serie de școli și curente: în **educația funcțională** (Ed. Claparède), în **școala activă** (Ferrière), în **școlile noi** (J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly), în experiențele **școlii Freinet** etc., toate acestea evidențiind rolul personalității copilului, tînărului, importanța descoperirii, creativității și spontaneității acestora, reabilitînd poziția elevului în procesul educativ, el nemaiputînd fi considerat ca un simplu element de înregistrare pasivă, de ascultare și supunere. Din păcate, exagerînd rolul copilului, tînărului în educație și al educației în asigurarea dezvoltării unei societăți mai drepte, școlile și curentele respective se plasează, uneori, pe premise utopice, idealiste.

În pedagogia științifică, participarea activă a elevilor la lecții este considerată în ansamblul condițiilor materiale, economico-sociale și culturale, care fac posibilă această participare tuturora și care asigură un conținut real, conștient și multilateral implicării tinerelor generații în actul propriei lor formări. „Trebuie să facem în continuare totul pentru a înfăptui în cele mai bune condiții programul de revoluționarizare a învățămîntului nostru de toate gradele, de așezare a lui pe o bază materială și o concepție înaintată, care să dea posibilitatea tineretului să își însușească cunoștințele de bază din toate domeniile" [1].

II.

În acest sens, în perioada actuală, se consideră că, prin stabilirea unor relații noi între profesori și elevi, prin folosirea metodelor active în predare etc., se determină o participare efectivă a elevilor în cadrul lecțiilor și, prin aceasta, se sporește eficiența formativă a învățămîntului. Prin perfecționarea metodelor de transmitere și însușire a cunoștințelor, „va fi diminuată ponderea activităților expozitive și va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigație a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite" [2].

Aceste adevăruri sînt atestate și de practica instructiv-educativă a Liceului pedagogic din municipiul București, unde **participarea activă la lecții este înțeleasă și considerată atît sub raportul însușirii și aplicării conștiente a materiei de în-**

vățămînt necesare dezvoltării orizontului de cunoaștere al elevilor, cît și din punct de vedere al formării capacității lor de instruire și educare a altor generații. În special sub acest din urmă aspect, la **limba și literatura română,** de pildă, un accent deosebit se pune pe o serie de tehnici și procedee, cum sînt : la sfîrșitul orelor se prezintă planuri, se pun probleme etc. pentru lecțiile următoare, se dau întrebări cu caracter orientativ care stimulează pregătirea anticipativă a elevelor ; pentru a se verifica citirea operelor literare recomandate de programă, se formulează întrebări de esență, cu intenții de sondaj, puse, în general, tuturor elevelor ; pentru analize stilistice se dau anticipat fragmente alese cu grijă, care să evidențieze originalitatea scriitorului și a stilului său ; făcîndu-se eforturi continui și multilaterale pentru adaptarea operelor literare la specificul liceului, de fiecare dată profesorii respectivi descifrează mesajul politico-educativ al acestor opere, selecționează exerciții gramaticale corespunzătoare, efectuează analize și sistematizări cu ajutorul elevelor și prin metode moderne.

Profesorii de **biologie** și **chimie** realizează o bună legătură între teorie și practică, ajutîndu-le pe eleve să învețe prin observații și experiențe, să înțeleagă procesele de transformare, relațiile calitative ale elementelor, să adîncească fenomenele cunoscute, contribuindu-se, astfel, la formarea concepției științifice, materialist-dialectice despre lume și viață. De exemplu, la lecțiile de **anatomia și fiziologia omului** elevele efectuează experiențe care le oferă posibilitatea să interpreteze diferite fenomene biologice, ca : executarea unor preparate microscopice, determinarea de către fiecare elevă a propriei grupe sanguine, a ratiei alimentare etc. La lecțiile de **igienă** se fac exerciții practice de prim-ajutor, elevele își însușesc și respectă normele igienice necesare dezvoltării armonioase a organismului uman, a organismului copiilor, apărării de boli a acestora. La lecțiile de **zoologie** se învață despre particularitățile organismelor animalelor, despre plante, despre adaptarea lor la diverse medii de viață, punîndu-se astfel o solidă bază viitoarelor activități de cunoaștere a mediului înconjurător, viitoarelor observări cu copii de vîrstă preșcolară și școlară mică. În același scop, elevele îngrijesc, totodată, și plantele din liceu, din cabinete și săli de clasă, peștii din acvariu, însușindu-și aspecte utile viitoarei profesii de educatoare și învățătoare, mînuiesc aparatura de proiecție și alte mijloace audio-vizuale.

La lecțiile de **istorie** și **geografie,** de **filozofie** și **economie politică,** elevele sînt deprinse să interpreteze fenomenele sociale, politice, economice, să înțeleagă corect concepția filozofică a materialismului dialectic, capătă ușurința de a se orienta în ansamblul problemelor de ieri, de azi și de mîine puse de viața și activitatea noastră pe aceste meleaguri, de construcția socialistă, înțeleg mai bine viitorul. În acest scop, lecțiile respective sînt un permanent dialog cu elevele, unele dintre ele transformîndu-se în lecții seminar, în lecții-dezbateri, în cadrul cărora se urmăresc atît dezvoltarea multilaterală a viitoarelor cadre didactice, a gîndirii lor creative, cît și înarmarea acestora cu elementele necesare de cultură generală, cu posibilitatea înțelegerii și tratării interdisciplinare a problemelor. La lecțiile de **matematică,** un accent deosebit se pune pe înțelegerea relațiilor cantitative, pe dezvoltarea gîndirii logice, folosindu-se mult munca independentă. De asemenea, la lecțiile de **psihologie, pedagogie, logică, metodică,** de **muzică, educație fizică, artistico-plastice,** la toate celelalte obiecte de învățămînt, profesorii Liceului pedagogic din București se străduiesc să le pună pe eleve în situații de eficientă participare la formarea și autoformarea lor, să inițieze convorbiri active care să asigure dezvoltarea unei gîndiri flexibile, coerente, echilibrate. De pildă, la lecțiile din sistemul științelor psihologice și pedagogice — care se predau și se însușesc în liceul pedagogic — se caută modalități noi, moderne de activizare a elevelor în perspectiva formării lor profesionale. Astfel, predîndu-se capitolul „Afectivitatea", se face apel la versuri și citate din operele însușite de eleve la literatură ; în efectuarea practicii pedagogice, discutarea și interpretarea probelor psihologice sînt prilej de legătură între teorie și practică, de confirmare și fundamentare în practică a cunoștințelor, a teoriei învățate la clasă.

Prezentînd sumar cîteva aspecte din tabloul amplu, complex al eforturilor cadrelor didactice și elevelor din Liceul pedagogic din București, **am vrut să evidențiem,** pe de o parte, **rezultatele bune obținute,** iar pe de altă parte — și în principal — **direcțiile de activitate și sarcinile sporite care revin acestui tip de liceu** pe linia perfecționării relațiilor profesor-elev [3], **astfel încît el să se afirme tot mai mult ca centru metodologic [4], de experimentare a unor noi metode și procedee de învățare participativă și anticipativă.**

III.

Pornind de la asemenea cerințe și remarcînd eforturile depuse de cadrele didactice și de elevele liceului pentru ridicarea muncii instructiv-educative spre o nouă calitate, vom evidenția în continuare **unele aspecte de conținut și metodă ale participării active a elevelor la lecții** [5]. În acest scop, pentru a desprinde

mai bine conținutul și mijloacele de implicare activă a elevilor în lecții, precum și cu scopul de a conștientiza mai mult acest proces, în anul școlar 1977—1978 am întreprins un sondaj complex pe un lot de 101 eleve din clasele terminale — a XI-a a XII-a și a XIII-a — ale Liceului pedagogic din București, cu ajutorul unei anchete pe bază de chestionar. Chestionarul a cuprins trei întrebări — strîns legate între ele — care solicitau răspunsuri deschise asupra unor aspecte importante ale problemei aflate în cercetare.

1. Astfel, dorind să vedem în ce măsură se evidențiază lecția ca mijloc de seamă în activizarea școlarilor, prima întrebare solicita să se arate: „Care sînt **modalitățile** de pregătire a elevilor pentru viitoarea lor profesiune de educatoare sau învățătoare"? Important este că multe eleve ale liceului pedagogic — care știu că lecția reprezintă forma de bază a învățămîntului nostru — au nominalizat acest mijloc. În același timp, specificații privind participarea activă la lecții se regăsesc în chestionarul primelor două clase menționate, iar la clasa a XIII-a această referire este făcută de un număr mai mare de subiecți. Interesant este, de asemenea, că alte modalități, ca: practica pedagogică, munca cu manualul, studierea metodicilor, referatele, mijloacele audio-vizuale, cercurile etc. sînt sesizate de un număr mare de eleve. Aceasta ni se pare important, întrucît ele, ca viitoare cadre didactice, vor trebui să formeze, nu peste mult timp, generații de elevi și de viitori elevi, care să participe, după posibilitățile vîrstei, conștient și activ, la procesul desfășurării lecțiilor, deci să-și includă printre sarcinile lor de frunte activizarea copiilor, angajarea lor în procesul formării și autoformării.

Ca atare, în ansamblul renovării sistemului de educație a generației tinere, sarcina activizării optime a elevului la lecție — sarcină delicată, frumoasă și de mare răspundere — trebuie să ocupe un loc de seamă. Aceasta pentru că, după cum se știe, a moderniza învățămîntul nu înseamnă doar o reconsiderare a conținutului său, a conducerii și organizării sale, a metodelor de lucru, ci, în aceeași măsură, o perfecționare a raporturilor sociale pe care le implică, a raporturilor dintre profesori și elevi, a raporturilor dintre elevi, a raporturilor dintre aceștia și societate. De aici necesitatea — după părerea noastră — a unei mai bune definiri a conceptului însuși de elev, a unei mai bune cunoașteri a acestuia prin prisma determinărilor și caracteristicilor lui actuale, a unei mai adecvate așezări a statutului și activităților în procesul cărora el se poate forma ca personalitate integră și creatoare. Aceste cerințe impun o concepție bine determinată în formarea și instruirea elevilor, în activizarea lor multilaterală, inclusiv și preponderent în procesul de învățămînt, la lecții.

2. Întrebarea a doua a chestionarului, strîns legată de prima, a fost: „Care sînt **principalele căi** prin care participați la lecții, în perspectiva viitoarei dv. profesiuni"? Această întrebare a relevat metodele și procedeele implicate în procesul învățării și predării. Răspunsurile obținute denotă faptul că elevele participă la lecțiile ce le sînt predate printr-o diversitate de căi, între care menționează: dezbaterile, confecționarea materialului didactic, munca independentă, documentarea bibliografică suplimentară etc. De asemenea, răspunsurile înregistrate demonstrează că la lecțiile sau activitățile pregătite și ținute în școala primară și grădiniță, elevele se implică prin elaborarea planurilor necesare, consultarea bibliografiei indicate și completive, alcătuirea de fișe, conspecte, materiale didactice etc. Rezultă, de asemenea, că atît în implicarea la lecțiile ce le sînt predate, cît și în participarea la lecțiile și activitățile pe care le susțin, se apelează din ce în ce mai mult la metode active, ca: problematizarea, munca în grup, modelarea, învățarea „prin descoperire" etc. Aceasta denotă, pe de o parte, că însiși profesorii utilizează metodele respective, iar pe de altă parte, că și colectivul de eleve militează pentru metodele moderne, în strînsa lor îmbinare cu căile tradiționale.

Totodată, avînd în vedere că întrebarea formulează această cerință, semnificativ este și faptul că multe răspunsuri menționează existența unei legături între participarea activă la lecții — în calitate de eleve — și participarea susținută la lecții și activități — în calitate de viitoare învățătoare sau educatoare, deci în perspectiva unei profesiuni menite să-i învețe pe alții cum să învețe. În acest sens, din răspunsurile date, din discuțiile directe cu elevele s-a desprins și necesitatea conștientizării în mai mare măsură a faptului că în liceele pedagogice metodele de învățămînt au menirea atît să-l învețe pe elev cum să-și însușească tezaurul culturii generale și profesionale, cît și să-l învețe pe elev tehnica învățării altora.

De asemenea, în întrebare fiind formulată și cerința privitoare la principalele căi de participare la lecții, în perspectiva viitorului lor profesional, elevele au dat răspunsuri corespunzătoare la această problemă, fiind conștiente că a activiza copiii, elevii la lecții înseamnă, practic, a-i determina, prin intermediul tehnicilor pedagogice, să devină din ce în ce mai intens și mai conștient, coautori ai propriei instruiri, ai propriei formări, angajîndu-i ferm și plenar în procesul autodesăvîrșirii. Căci, astăzi mai mult ca oricînd, „noțiunea de pregătire

trebuie înțeleasă în două feluri : pregătirea lumii de mîine și pregătirea pentru lumea de mîine". [6]

3. Cea de-a treia întrebare pusă elevilor din clasele menționate — urmare firească a primelor două — cerea un răspuns de adîncime, solicitînd **„calitățile** participării la lecții", cu eficiență atît pentru activitatea lor prezentă de eleve, cît și pentru activitatea lor viitoare de cadre didactice. Astfel, elevele chestionate enunță printre calități : exactitatea științifică a informației ; intervenția cooperativă de corectare, aprofundare și dezvoltare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ; formularea unor corelații, ipoteze și întrebări — tangențial amintite în lecții — pe baza studiului individual, a documentării bibliografice și a practicii pedagogice și productive ; sesizarea legăturilor necesare între practica pedagogică și lecții ; numărul participațiilor ; frecvența participării ; posibilitatea de argumentare etc. Totodată, în răspunsurile elevelor, date la această întrebare, s-au menționat și alte calități ale participării la lecții : „caracterul sistematic", „conștiinciozitatea", „seriozitatea participării" ; alte eleve, evidențiind angajarea lor psihică la lecții, vorbesc de : „dorința de cunoaștere", „interesul cognitiv", „prezența afectelor", „corectitudinea intervențiilor" ș.a.

VI.

În contextul studierii problematicii modernizării învățămîntului, analizînd temeinic rezultatele acestei cercetări și coroborîndu-le cu alte concluzii reieșite din munca instructiv-educativă, se relevă capacitatea elevelor în sesizarea și aprecierea participării la lecții și activități, conștientizarea faptului că situația la învățătură depinde, în mare măsură, de calitatea acestei participări la lecții.

*

Luînd în considerație sarcinile de viitor, necesitatea unei continui perfecționări a măiestriei cadrelor didactice [7], pe baza anchetei întreprinse, a cunoașterii nemijlocite a procesului instructiv-educativ, subliniem cîteva concluzii, menite să contribuie la intensificarea caracterului ameliorativ al învățămîntului liceal pedagogic din țara noastră. În acest sens, considerăm necesar ca în aceste licee să se acorde o și mai mare atenție calității participării la lecții a elevilor, participare care nu trebuie să se oprească la redarea celor învățate, ci să exprime și o angajare a acestora — rațională și afectivă — pentru traducerea în viață a teoriei și practicii pedagogice acumulate.

Se impune o mai susținută activitate pentru înțelegerea necesității conștientizării de către elevi a faptului că participarea activă la lecții vizează un dublu scop — primul, de însușire a materiei predate și al doilea de pregătire pentru viitor — și că, din această cauză, ea trebuie să atingă un anumit nivel și să se integreze în ansamblul modalităților care asigură eficiența procesului de învățămînt.

Metodele moderne, active de predare-învățare, de instruire și de educare, folosite mai curajos în activitatea profesorilor și a elevilor — îmbinate optim cu metodele tradiționale — vor spori considerabil calitatea participării, renovînd, totodată, relația profesor-elev, așezată pe coordonate specifice în cadrul liceelor pedagogice, care au menirea să asigure o pregătire temeinică colectivului școlar respectiv, dar să și pregătească, la nivelul exigențelor actuale și de perspectivă, viitoarele cadre didactice pentru învățămîntul preșcolar și primar.

Întrucît participarea activă la lecții a elevilor reprezintă numai una din căile modernizării învățămîntului, aceasta trebuie apreciată și integrată în ansamblul modalităților care concură la acest important proces : constituirea pedagogică a conținutului învățămîntului și modernizarea metodologiei didactice, pregătirea educatorilor pentru predarea modernă și a elevilor pentru învățarea optimă, modernă etc.

Într-o atare viziune, ajutînd elevii să devină ceea ce trebuie să devină — educatori comuniști — activizarea acestora la lecții ne apare ca un postulat al stării de mobilizare optimă, în limitele maxime ale puterilor lor intelectuale și fizice, pentru ca, în condiții normale de învățătură, să obțină, în mod constant, rezultate instructiv-educative mereu ameliorabile.

BIBLIOGRAFIE

1. **NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la deschiderea anului de învățămînt**, 15 septembrie 1978, Cluj-Napoca. În „Scînteia" din 16. IX.1978.
2. **Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România**, în broșură, București, Ed. politică, 1973, p. 38.
3. Vezi: **ION DRĂGAN, Activizarea elevilor la lecții — condiție a sporirii eficienței învățămîntului**, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1976; **TRAIAN POP, POTOLEA DAN, Relația profesor-elev în desfășurarea procesului instructiv-educativ**, „Revista de pedagogie", nr. 11, 1972; **LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, Relația profesor—elev în perspectiva lecției moderne**, București, Editura didactică și pedagogică, 1975; **GEORGE VĂIDEANU** și **OCTAVIAN NEAMȚU** (îndrumători), **Caietele colocviului „Cercetarea interdisciplinară" — „Elevul în contextul modernizării învățămîntului"**, București, Institutul de științe pedagogice, 1972, p. 11—108.

4. Vezi: **ELVIRA CREȚU**, Pregătirea de cultură generală a viitorilor învățători și educatoare, „Revista de pedagogie", nr.3, 1976; **ROMEO DĂSCĂLESCU**, Liceul pedagogic — școală model., „Revista de pedagogie", nr.2, 1976; **VASILE POPEANGĂ**, Practica pedagogică și productivă în liceele pedagogice, „Revista de pedagogie", nr.3, 1976; **O. ȘAFRAN**, Repere în perfecționarea conținutului învățămîntului din liceul pedagogic, „Revista de pedagogie", nr.2, 1976; **LADISLAU VOFKORI**, Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc — centru metodologic, „Revista de pedagogie", nr.7, 1978.
5. Vezi: **VASILE BUNESCU**, Metode moderne de învățămînt, „Revista învățămîntului liceal și tehnic-profesional", nr. 10 și 11, 1973; **ION CERGHIT**, Metode de învățămînt, București, Ed. didactică și pedagogică, 1976; **WINCENTY OKÓN**, Învățămîntul problematizat în școala contemporană, București, Ed. didactică și pedagogică, 1978; **ION STANCIU**, Individualizarea procesului de învățămînt în pedagogia contemporană., „Revista de pedagogie", nr. 1, 1976.
6. **GASTON MIALARET**, Introduction à la pédagogie, 4-a édition, PUF, Paris, 1973.
7. **SUZANA GĂDEA**, Ridicarea calității învățămîntului la nivelul înaltelor exigențe sociale „Revista de pedagogie", nr. 9, 1977; **VASILE PRICEPUTU**, Dimensiunile educative și productive ale pregătirii practice a elevilor :„Revista de pedagogie, nr. 2, 1976; **STANCIU STOIAN**, În căutarea unui sistem didactic contemporan adecvat, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1977; **VIRGILIU RADULIAN**, Conturarea unei concepții și atitudini novatoare față de învățătură, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1977.

RAPORTUL ÎNVĂȚARE-DEZVOLTARE LA DEBILII MINTAL

GH. RADU

1. DUPĂ CUM SE ȘTIE, EXISTĂ O LIMITĂ inferioară de vîrstă, deci un nivel minim de dezvoltare, pînă la care învățarea într-un anumit domeniu nu este eficientă. Este cunoscut, de pildă, că vorbirea nu poate fi învățată la vîrsta de două, de patru și chiar de șase luni. De asemenea, scrierea nu poate fi învățată la vîrsta de doi sau de trei ani și nici, în general, înainte de formarea vorbirii orale. Acest adevăr, valabil și în cazul debililor mintal, își găsește explicația științifică în concepția de psihologie genetică, referitoare la dezvoltarea mintală în stadii succesive, legic înlănțuite între ele [1].

Există însă și o limită superioară, după care învățarea într-un anumit domeniu își pierde eficiența, aspect mai puțin scos în evidență în literatura de specialitate. Totuși, încă din scrierile referitoare la îndelungatul efort depus în direcția educării și recuperării pentru viața socială a lui Victór — cunoscutul sălbatic din Aveiron — **Itard** își explică eșecurile în încercarea de a-l învăța pe acest deficient profund vorbirea elementară, prin faptul că „la începutul activității educative, perioada sensibilă a învățării vorbirii fusese deja iremediabil depășită" [2]

Reluînd ulterior această idee, **L. S. Vîgotski** subliniază că, dacă dintr-un motiv sau altul, procesul formării limbajului începe cu o întîrziere importantă — așa cum se petrec lucrurile la deficientii mintal — desfășurarea lui în continuare va fi anevoioasă, iar influența pozitivă pe care o exercită, în general, învățarea vorbirii asupra dezvoltării psihice de ansamblu, în primul rînd asupra dezvoltării intelectuale a copilului, va fi mult diminuată.

Vîgotski arată că, în general, diferitele funcții psihice se formează și cresc într-un ritm inegal, fiecare dintre ele avînd o „perioadă optimă de dezvoltare", în care ritmul creșterii sale este maxim și în care celelalte funcții se polarizează parcă în jurul său, imprimînd un anumit specific structurii psihice a copilului în fiecare etapă de vîrstă [3].

În planul activităților educative, această concepție atrage atenția asupra necesității inițierii unor măsuri bine dozate de stimulare a diferitelor funcții psihice, astfel încît să poată fi utilizată la maximum perioada optimă a dezvoltării fiecăreia. În planul activităților educative cu debilii mintal, rezultă că neînlăturarea la timpul oportun, printr-un proces de învățare orientat corecțional-compensator, a întîrzierilor sale caracteristice,

1 J. PIAGET, Epistemologie, genetică, Cluj, Ed. Dacia 1973

2 După R. PERRON, Dificience mentale et representation de soi, în R. ZAZZO (dir), „Les débilites mentalles", Paris, A.Colin, 1969.

3 L.S.VÎGOTSKI Razvitie vîșih psihiceskih funkții, Moskva, Ed. A.P.N., 1960.

inclusiv a întîrzierii în dezvoltarea limbajului, poate avea o influență negativă ireversibilă asupra dezvoltării în continuare. De aici, necesitatea extinderii măsurilor educative și terapeutice speciale pentru toți acei copii care, în primii ani de viață, manifestă anumite întîrzieri și abateri în dezvoltare, chiar dacă aceste întîrzieri și abateri nu îndreptățesc încă un diagnostic diferențiat. Tot de aici și lipsa de temei a ideii cu privire la așazisa „probă a școlii de masă", considerată uneori obligatorie pentru orice copil, chiar dacă întîrzierile și abaterile în dezvoltarea mintală a acestuia sînt evidente încă de la vîrsta preșcolară. O astfel de idee conduce nu numai la pierderea perioadei optime a dezvoltării, dar și la pierderea perioadei optime de corectare sau de compensare eficientă a întîrzierilor și abaterilor în dezvoltare, constatate de timpuriu. În acest sens, **C. Pufan** subliniază, pe bună dreptate, că recuperarea multiplă — biologică, psihologică și socială — a debilului mintal beneficiază de condiții optime numai la o vîrstă mică. „Învățarea la această vîrstă trebuie privită atît ca modalitate de însușire a cunoștințelor, cît și ca terapeutică fiziologică și psihologică. În funcție de rezultatele intervențiilor instructiv-educative, parametrii dezvoltării psihice și ai învățării la debilii mintal se organizează favorabil sau nefavorabil. În cazul eșecului instructiv-educativ-formativ se consolidează structurile genetice ale debilului autentic ; prin reușită se obțin și se consolidează cele ale unui normal în devenire" [4].

2. **NUMEROASE CERCETĂRI ÎN DOMENIUL PSIHOLOGIEI** învățării urmăresc modul de manifestare a copiilor în procesul asimilării procedeelor de rezolvare a unor sarcini, inclusiv a itemilor pe care se bazează diferite teste psihometrice. Desfășurînd o astfel de cercetare cu debilii mintal. **M. Hurtig** [5], evidențiază unele manifestări aparte ale acestor deficienți în procesul asimilării procedeelor de rezolvare a itemilor pe care se bazează testul de inteligență generală „Raven". O constatare importantă a sa se referă la faptul că, în condiții de ajutor, pe baza unor explicații ale examinatorului, debilul mintal obține rezultate mult îmbunătățite, comparativ cu cele obținute inițial prin activitate independentă. Această constatare intră oarecum în contradicție cu afirmația, frecvent întîlnită în literatura de specialitate, că debilul mintal nu știe să folosească ajutorul, că el nu profită suficient de sprijinul ce i se acordă într-o activitate de învățare. După părerea noastră însă, contradicția este numai aparentă, deoarece diferența afirmațiilor, bazate în ambele cazuri pe constatări reale, rezultă mai ales din diferența situațiilor de învățare luate în studiu. În timp ce M. Hurtig se referă la situații de învățare relativ simple, în care este vorba doar de mobilizarea unor posibilități latente, la care debilul mintal nu face singur apel datorită pasivității intelectuale ce-l carcaterizează, alți autori se referă la situații mai complexe de învățare în școală, unde foarte adesea debilul mintal se dovedește incapabil să urmărească explicațiile, mai ales verbale, ale profesorilor și să utilizeze, cu propriile forțe, punctele de sprijin ce i se oferă.

Lărgind sfera interpretării, am putea spune că, în situația de test, învățarea se reduce la forme simple de asimilare a procedeelor rezolvării diferitor itemi (ne referim, desigur, la itemii relativi simplii, accesibili debililor mintal), a căror înțelegere și consolidare nu depinde hotărîtor de sistemul cunoștințelor anterioare, în timp ce învățarea școlară reprezintă mult mai frecvent un proces de adaptare, în accepțiunea piagetiană a termenului, a cărui eficiență rezultă mai ales din integrarea noilor elemente în sistemul vechilor cunoștințe și se concretizează în lărgirea treptată a acestui sistem, în „acomodarea" sa la elementele cognitive noi. În această ordine de idei, debilii mintal se dovedesc deficitari și net inferiori în comparație cu normalii, mai ales sub aspectul restructurării vechilor cunoștințe în raport cu cele noi, chiar și în condiții de sprijin activ acordat din exterior.

3. **REFERINDU-SE LA ACTIVITATEA DE INSTRUIRE** a copilului normal, ca proces unitar de predare-învățare, **I. K. Babanski** [6] evidențiază „un sistem de contradicții" proprii acestei activități, în prim plan situînd contradicția dintre exigențele învățămîntului, reflectate în conținutul său și posibilitățile reale de învățare de care dispun elevii. Dar — susține autorul citat — această contradicție poate să devină sursă de dezvoltare a sistemului spre obiectivul propus, cu condiția ca exigențele școlii să se situeze în „zona proximei dezvoltări" a elevilor. Dimpotrivă, cînd sarcinile școlii sînt fie prea dificile, fie prea ușoare în raport cu posibilitățile reale ale elevilor, învățămîntul își pierde eficiența, mai ales sub aspect formativ.

Problema contradicțiilor între exigențele învățămîntului și posibilitățile reale ale elevilor este deosebit de acută și în cazul activităților de instruire a debililor mintal. După cum se știe, „zona pro-

4 C. PUFAN, Condiționarea învățării de relațiile interindividuale și interpersonaale la elevii din școala generală, școala specială pentru surzi și școala ajutătoare, în: „Analele Universității București — „Psihologie", 1973, nr. 22, p. 18.

5 M. HURTIG., Une experience d'apprentisage cognitif chez le debile, în: Zazzo, R., (dir.), „Les débilites mentales", Paris, A. Colin, 1969.

6 I. K. BABANSKI, Optimizația protessa obucenia (Obședidakticeskii aspeckt), Moskva, „Pedagoghika", 1977.

ximei dezvoltări" a acestor deficienți — adică perspectiva dezvoltării lor în etapa imediat următoare — este mult mai restrînsă decît la copilul normal de aceeași vîrstă și foarte diferită de la caz la caz, ceea ce face necesară o precisă delimitare a secvențelor de conținut, a „pașilor de instruire" și o permanentă individualizare a procedeelor. Actualul conținut al învățămîntului ajutător este însă insuficient diferențiat, iar formele de activitate didactică sînt predominant frontale, ceea ce determină o solicitare uniformă, o insuficientă individualizare a efortului.

De asemenea, așa cum subliniază **R. Mandra** [7], volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi, necesar unei adaptări ulterioare, cel puțin la nivelul exigențelor minime ale societății, depășește adesea capacitatea de învățare a debililor mintal, iar înțelegerea de către ei a esenței fenomenelor studiate este compromisă frecvent de insuficienta lor maturizare intelectuală. Pe de altă parte, încercarea de a imprima învățămîntului debililor mintal un caracter exclusiv concret, utilitar, bazat pe cunoașterea nemijlocită a diferitor fenomene din realitatea înconjurătoare și pe învățarea pe de rost a unor reguli, necesare pentru adaptarea eficientă la condițiile concrete ale aceleiași realități, nu este încununată întotdeauna de succes, datorită insuficiențelor prezente și la nivelul percepțiilor, al reprezentărilor, al memoriei logice etc. Într-adevăr, lentoarea activității perceptive, îngustimea și inexactitatea reprezentărilor, volumul restrîns și lipsa de fidelitate a memoriei reprezintă particularități psihice bine cunoscute ale debililor mintal, care se răsfrîng asupra stilului și randamentului lor în învățare.

O trăsătură caracteristică a randamentului în învățare a debililor mintal constă în lipsa de concordanță între volumul relativ mare de date, pe care unii dintre ei sînt capabili să le memoreze mecanic și să le expună verbal și reprezentările concrete de care dispun în realitate. Caracterul lacunar sau chiar eronat al acestor reprezentări iese la iveală mai ales cînd elevii debili sînt solicitați să dea o descriere liberă, cu cuvinte proprii, a fenomenelor la care se referă, să efectueze o anumită activitate de comparare a două sau mai multe fenomene pe care le descriu, să exemplifice și să aplice în practică anumite reguli etc. Debilii mintal rămîn adesea la nivelul activităților externe, inclusiv al unor activități verbale mecanice, în timp ce procesul de interiorizare treptată (în accepția dată de **P. I. Galperin**) și-ndeosebi de acomodare a vechilor achiziții la noile informații primite pe parcurs (în accepția dată de **J. Piaget**), se desfășoară cu multă dificultate, ca urmare a inerției patologice a proceselor nervoase (**A. R. Luria**) și a fragilității nivelelor atinse în psihogeneză (**B. Inhelder**). Această contradicție între un anumit bagaj de date informative, acumulate de elevii debili mintal și incapacitatea lor accentuată de a le utiliza eficient, în propria gîndire și în activitatea practică, se reliefează deosebit de pregnant mai ales în condițiile unui învățămînt bazat pe folosirea excesivă a metodelor verbale de instruire.

STUDIUL APORTULUI ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE la cunoașterea particularităților debililor mintal și, în același timp, la corectarea acestor particularități, la stimularea dezvoltării în general, constituie în ultimii ani una din preocupările de bază și a altor numeroși specialiști. Cercetările lor vizează descoperirea la debili a unor „posibilități latente", a unor „laturi mai bine păstrate ale personalității", a unor „rezerve compensatorii", pe care se pot sprijini, dar pe care, în același timp, trebuie să le și stimuleze activitățile de învățare. Este formulată chiar ideea necesității elaborării unei teorii speciale a învățării la debilul mintal [8].

Împărtășind această idee, în măsura în care ea pornește de la necesitatea imprimării unui specific anume activităților de învățare cu debilii mintal, ne punem totuși întrebarea dacă o asemenea teorie specială nu ar putea conduce la accentuarea unui fenomen, care se impută astăzi învățămîntului ajutător: insuficienta sa integrare (sub aspectul formelor organizatorice, al obiectivelor, conținutului și metodelor) în sistemul învățămîntului general. Pe de altă parte, este știut că nici în cazul copiilor normali, nu poate exista o singură teorie a învățării, aplicabilă cu rezultate la fel de bune în toate situațiile cognitive.

Pornind de la aceste considerente, se pare că, în învățămîntul debililor mintal, pe lîngă aplicarea unei teorii aparte, capabilă să fundamenteze mai ales specificul unor activități de învățare desfășurate individual și pe grupe omogenizate, este necesară și o preocupare permanentă pentru adaptarea la particularitățile acestor deficienți a metodelor, procedeelor și mijloacelor de lucru, preconizate de către teoriile generale ale învățării pentru diferite situații cognitive.

7 **R. MANDRA**, **L'adolescent debile orienté la pédagogie spéciale**, în: „Enfance", 1960, nr. 4—5.

8 **C. PĂUNESCU**, **Deficiența mintală și procesul învățării**. București, E.D.P., 1976.

SALA-CABINET MULTIFUNCȚIONALĂ PENTRU CLASELE I-IV

Înv. GHEORGHE CRIHAN
Școala generală nr. 28 — Bacău

I. **ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC NU A CUNOSCUT NICIODATĂ,** în evoluția sa, o etapă de asemenea frămîntări, pătrunse de răspunderi și riguros fundamentate, în vederea dezvoltării și perfecționării lui, cunoscînd că el are implicații uriașe în dezvoltarea națiunii, în progresul țării.

Este îndeobște cunoscut că în această etapă au apărut numeroase documente de partid și de stat care au creat cadrul necesar organizării și desfășurării acțiunii de perfecționare a școlii românești.

În cei 26 de ani de activitate la catedră și în alte munci duse pe linie de învățămînt am avut posibilitatea să studiez unele aspecte privind modernizarea procesului de învățămînt. Toate acestea m-au determinat să acționez în direcția transformării sălii de clasă tradiționale într-o sală-cabinet cu o nouă organizare și cu o întreagă gamă de aparate de la cele mai simple pînă la cele mai complexe (din care unele sînt creații proprii) și cu ajutorul acestora, a altor procedee și mijloace să atrag pe fiecare elev în procesul instructiv. Această sală-cabinet am conceput-o și realizat-o în anul școlar 1976—1977.

II. **SALA-CABINET ESTE DOTATĂ** cu 18 mese, fiecare avînd cîte două scaune. Acestea sînt concepute pentru a putea fi ușor reglate în funcție de înălțimea elevilor, dar și în scopul organizării muncii pe grupe (scaunul se poate roti).

Pentru folosirea ergonomică a spațiului oferit de pereți, s-a conceput utilizarea sa după cum urmează :

Pe peretele unde se află tabla de scris au fost create și montate — prin suprapunere — (de o parte și de alta) un număr de zece dulapuri tip modul, cu diferite funcționalități fiecare **(fig. 1)** :

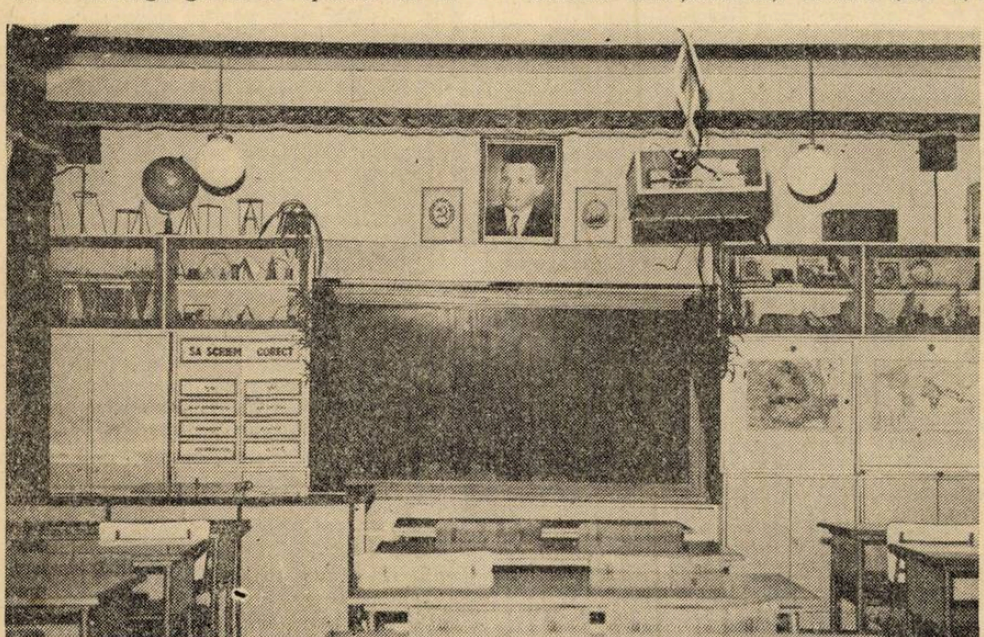


Fig. 1

Fig. 2

— două dulapuri-vitrină pentru două microbiblioteci (clasele I—IV și matematică V—VIII) și un spațiu expozițional pentru lucrările elevilor ;

— un dulap (în partea stîngă) cu două compartimente mari, fiecare avînd, la rîndul său, cîte 36 compartimente mai mici, pentru fișele psihopedagogice ale elevilor din clasele I—IV și V—VIII ;

— un alt dulap alăturat, unde am încorporat aparatul multiinstrucțional*, concepție proprie (**fig. 2**). Pe partea exterioară a ușii se găsesc 8 casete unde se introduc cuvinte și scurte propoziții cu ortogramele studiate cu ajutorul diapozitivului ;

— sub dulapul cu aparatul multiinstrucțional se află modulul cu „Trusa complexă pentru matematică și cunoștințe despre natură", clasele I—IV (dotare din partea M.E.Î.) ;

— în partea dreaptă a tablei se află un dulap pentru televizor. Acesta este prevăzut cu o ușă dublă pe interiorul căreia am montat tabla magnetică, tabla de șah și flanelograful ;

— alăturat, un dulap pentru alfabetar. Pe partea interioară a ușii am montat un stelaj cu patru trepte, în vederea formării silabelor, cuvintelor, propozițiilor pentru clasa I, dar și pentru gramatică la clasele II—IV ;

— sub dulapul cu televizor se află un dulap unde sînt depozitate materialele didactice necesare obiectelor citire și istorie ;

— alăturat este un dulap pentru desen și instruire practică.

Deasupra tablei de scris sînt atașate două ecrane metalizate ce se pot derula peste ea — unul pentru retroproiector, altul pentru diascol și aspectomat. Cînd folosesc retroproiectorul jumătate de tablă se acoperă cu ecranul respectiv, iar jumătatea cealaltă rămîne liberă pentru scris și invers, cînd folosesc ecranul pentru aspectomat sau diascol.

Tot la tablă am montat, lateral, două draperii care permit acoperirea tablei în diferite etape ale unei ore.

Sub tablă, un dulap-modul cu mai multe compartimente pentru cretă, burete, instrumente pentru geometrie și diferite materiale didactice.

De asemenea, la plafon, la o distanță de circa 30 cm., în fața modulurilor este montată harta, care poate fi, la nevoie, derulată mecanic.

În fața tablei, la o distanță de circa 3 m., pe una din grinzile plafonului, este montată o cutie din metal și pereții din plexiglas, unde se află aspectomatul și diascolul.

Peretele lateral, fără ferestre, este acoperit de încă o tablă de scris și de două table magnetice, de o parte și de alta. Deasupra tablelor magnetice există două module transparente sub formă de cilindru și cub în care sînt depozitate figuri și corpuri geometrice cu magnet.

Cele două table de scris permit să lucreze în același timp șase elevi, iar pentru clasele mari rezolvarea unei probleme cu multe operații, permițînd urmărirea ei în ansamblu.

Clasica catedră a fost înlocuită de un birou cu dimensiunile de 1,80 m., 0,80 m. și lățimea de 0,85 m., pe care este montat un pupitru, prin îngropare, care servește la comanda tuturor instalațiilor existente în cabinet, ca de exemplu :

---

* **Aparatul multiinstrucțional**, a fost realizat în anul 1971. Este conceput aproximativ de mărimea unui televizor cu dimensiunile: 660 mm/650 mm și 220 mm. Ecranul aparatului este geometrizat în mod adecvat pentru a permite luminarea succesivă sau simultană a două imagini frumos colorate, precum și a mai multor texte incluzînd cuvinte cu linioară și cuvinte care se aseamănă cu acestea la pronunțare. Aparatul funcționează electric prin intermediul unui tablou de comutatoare, atașat la pupitrul de comandă a sălii-cabinet (fig.3). În fața ecranului se aplică un diapozitiv cu dimensiunile 630 mm/630 mm, confecționat special din clișeu cu imagini colorate prin aplicare de celonă. În fața clișeului se aplică două foi de calc, care au menirea de a camufla imaginile și textele. Ele pot fi vizibile numai la aprinderea becurilor. Acest film și cu foliile de calc sînt așezate între două foi de sticlă transparentă și prinse cu o ramă de hîrtie pînzată. De exemplu: Diapozitivul pentru scrierea cu liniuță de unire a grupului de cuvinte „ne-a " în comparație cu cuvîntul asemănător ca pronunțare „nea", l-am folosit astfel: Se aprinde primul bec și se ilumineză imaginea unde niște copii privesc un pom de iarnă. După o mică discuție cu elevii se aprinde al doilea bec și se iluminează textul: „Ne-a adus noul an/ Brad frumos și năzdrăvan". Se intuiește și se discută cum și de ce este scris cuvîntul în această formă. Se sting ambele becuri. Se aprinde al treilea bec, apărînd o nouă imagine (o casă țărănească în anotimpul de iarnă, un copil urcat pe gard, un cîine care latră la el și stăpînul care-l alungă cu un bulgăre de zăpadă). Se intuiește la fel imaginea, apoi se aprinde al patrulea bec care iluminează textul: „Nea Grivei, nu mai bate! „ Se discută de ce cuvîntul „nea" este fără liniuță. Se stinge becul pentru imaginea respectivă și se aprinde becul pentru primul text cu cuvîntul „ne-a". Acum se pun în comparație cele două cuvinte, după care se sting becurile. Se face fixarea parțială asupra felului cum se scriu cele două cuvinte. Se aprinde al cincilea bec care luminează textul: „$\frac{\text{Nea}}{\text{Ne-a}}$ înghețat limba în gură". După aceea elevii trebuie să spună sau să arate care cuvînt corespunde textului. La fel se procedează și pentru următoarele două texte, după care se face fixarea generală.

Imaginile pot fi folosite și la dezvoltarea vorbirii, la compunere și chiar la desen, apoi textele pentru analize gramaticale.

Aparatul se poate folosi și la lumina zilei, elevii putînd să scrie în caiete sau la tablă.

picupul, magnetofonul, diascolul, aspectomatul, retroproiectorul, aparatul multiinstrucțional, harta, obscurizarea sălii etc. (fig. 3).

Biroul este prevăzut cu două corpuri laterale :

— corpul din stînga cuprinde trei sertare : unul pentru diafilme, așezate pe obiecte de învățămînt, altul pentru diapozitive și al treilea pentru benzi de magnetofon ;

— corpul din dreapta are patru despărțituri pentru discuri cu diametrul de 18, 26, 28 și 31 cm.

Partea anterioară a biroului permite, prin cele trei compartimente, depozitarea unor materiale : fișe pentru munca independentă, jocuri pentru diferite obiecte de învățămînt ș.a. Lîngă acest birou am atașat o măsuță specială pentru păstrat și folosit, la nevoie, retroproiectorul plus foliile și diapozitivele create pentru aparatul respectiv.

Ulterior, sala-cabinet a mai fost înzestrată cu unele mijloace de învățămînt creație proprie. Astfel, la tabla de scris am aplicat **o riglă culisabilă** cu ajutorul căreia se trag linii pentru scrierea literelor, silabelor și cuvintelor, precum și linii paralele sau portative (pentru geometrie și muzică).

Un **cadru de lemn, împărțit în pătrățele,** cu ajutorul unor sfori, redînd rețeaua foii de matematică. Acest cadru se prinde pe tabla de scris (de sticlă) cu ajutorul unor ventuze. El mai poate fi folosit cu succes și la predarea noțiunii de metru pătrat. Folosind aceste două materiale, am evitat linierea clasică a tablei pentru abecedar și matematică, lucru ce îngreuia activitatea de scriere pe tablă în clasele următoare și mai ales în clasele V—VIII.

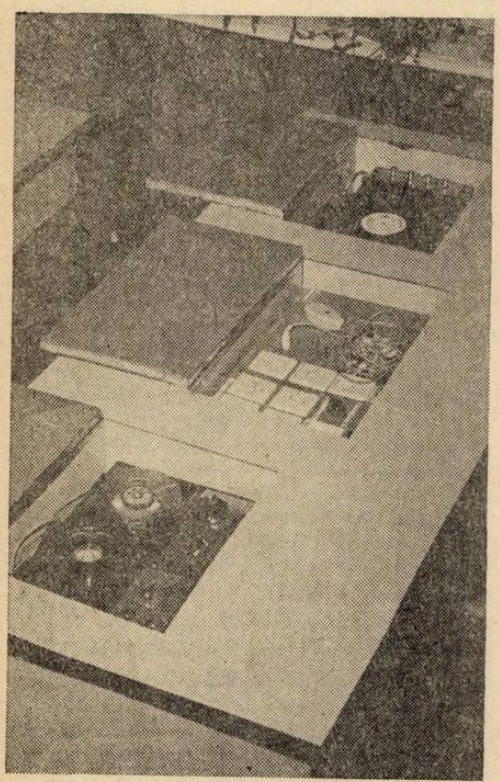


Fig. 3

Banda timpului pentru demonstrarea noțiunilor de zi, săptămînă, lună, anotimp și an. Ea este confecționată din doi cilindri, primul cilindru exterior, are un orificiu pentru cuprinderea celor trei luni dintr-un anotimp, iar al doilea din celuloid, introdus în primul, pe care sînt scrise cele 12 luni. Lunile corespunzătoare fiecărui anotimp sînt scrise pe fonduri de culoare diferită, deasupra lor fiind scris anotimpul respectiv.

Macheta unei săli de clasă pentru înțelegerea mai temeinică a noțiunii de planul clasei. Ea este confecționată din placaj reprezentînd o sală de clasă în miniatură, fără plafon, avînd pereții și obiectele din clasă demontabile, rămînînd, la un moment dat, planul clasei. Elevii mai au posibilitatea să învețe și ceea ce înseamnă punctele cardinale și cum se schimbă ele cînd așezăm planul clasei pe tablă, deci în altă poziție.

Pentru aparatul multiinstrucțional am creat un număr de 6 **diapozitive.** Două diapozitive, frumos colorate, pentru predat-învățat cuvinte cu linioară prin comparație și imagini cu alte cuvinte care se aseamănă numai la pronunțare : ex. : „ne-a", „nea" și „vi-i", „vii" ; un diapozitiv pentru demonstrat noțiunea de zi și unul pentru muzică ; unul pentru ape curgătoare și unul cu răscoala din 1907.

Trei **seturi de planșe** cu dimensiunile de 50/30 cm. pentru „Povestea gîștelor" de George Coșbuc, „Puiul" de I. Al. Brătescu-Voinești și „Copilul cel rău".

Aș vrea să arăt că felul cum am gîndit și așezat mobilierul și mijloacele tehnice audio-vizuale, acestea nu au redus cu nimic din spațiul destinat elevilor și nici nu dă un aspect de aglomerare de materiale, care să obosească pe elevi. Toate acestea răspund sarcinilor ergonomice, condiție de bază pentru realizarea unui proces instructiv-educativ eficient.

III. SALA-CABINET, CONCEPUTĂ ȘI REALIZATĂ în condițiile de mai sus, vine să rezolve o multitudine de probleme care în condițiile unei săli de clasă obișnuite nu este posibil.

În această sală-cabinet, învățătorul își desfășoară întreaga activitate cu elevii din clasa I pînă în clasa a IV-a (în schimbul de dimineață). La terminarea ciclului primar, învățătorul predă colectivul de elevi, împreună cu fișele psihopedagogice profesorului diriginte. Această preluare se face în jurul datei de 15 iunie.

Dirigintele și noul colectiv de elevi își desfășoară activitatea (după-amiază)

în aceeași sală-cabinet, pînă la terminarea ciclului gimnazial.

Prin înzestrarea cu mijloace de învățămînt a sălii-cabinet am urmărit să dau o pondere mai mare celor necesare studierii matematicii, devenind prin aceasta o sală-cabinet pentru matematică.

Elevii mei care au fost preluați de profesorul diriginte își desfășoară activitatea în această sală aproape la toate obiectele, cu excepția orelor de biologie și electrotehnică, cînd se deplasează în laboratoarele respective.

Celelalte clase de elevi din ciclul gimnazial nu vin în sala-cabinet pentru matematică decît în condiții cu totul excepționale, cînd se impune folosirea unor mijloace deosebite pe care momentan sălile respective nu le au, sau se impune organizarea unor lecții demonstrative.

Aceste condiții nou create în organizarea procesului de învățămînt au determinat conducerea școlii ca din anul școlar 1977—1978 să extindă acest tip de organizare. Ca urmare a acestei măsuri, mulți dintre colegi și-au ales o disciplină de la ciclul gimnazial colaborînd la organizarea sălii-cabinet cu profesorul de disciplina respectivă.

Noul sistem de organizare dă posibilitatea învățătorului să cunoască mult mai bine felul cum elevii din ciclul primar se integrează ulterior în ciclul gimnazial, evoluția lor sub aspect instructiv-educativ și să colaboreze cu profesorul diriginte în rezolvarea unor probleme.

S-a constatat că elevii în aceste condiții, îngrijesc în mod deosebit sala-cabinet deoarece atît ei cît și părinții lor au contribuit într-un fel sau altul la realizarea ei. Mai mult decît atît, ei contribuie pe mai departe la dezvoltarea bazei materiale.

Dintre multiplele avantaje pe care le oferă această sală-cabinet punctăm pe cele mai importante :

— Este creată pentru școlile generale, care au o pondere însemnată în sistemul nostru de învățămînt, unități școlare ce funcționează cu un mare număr de clase, atît la ciclul primar, cît și gimnazial.

— Se asigură o stabilitate a învățătorului și profesorului de specialitate, care este și diriginte, pe o perioadă mai lungă de timp în aceeași sală, fapt ce contribuie la dezvoltarea interesului de colaborare dintre aceștia pe multiple planuri.

— Se realizează o mai strînsă legătură între cele două colective de elevi și părinți pe linia dezvoltării bazei materiale și autogospodăririi.

— Conducerea școlii poate să cunoască mai bine strădania fiecărui cadru didactic, pe linia modernizării procesului de învățămînt la finele fiecărui an școlar sau terminarea unei serii de elevi.

IV. REFERINDU-MĂ LA MUNCA MEA

timp de 2 ani în condițiile sălii-cabinet concepute în acest fel, pot să afirm că echipamentele din dotare și cele create personal asigură folosirea lor la toate obiectele de învățămînt și pentru aproape toate temele cerute de programa școlară la clasele I—IV. Mai mult decît atît învățătorul are posibilitatea ca în timpul unei lecții să folosească mai multe mijloace tehnice de învățămînt în funcție de necesitățile impuse de etapa respectivă, mărind în acest fel eficiența însușirii cunoștințelor.

Astfel, discul și banda magnetică mă ajută foarte mult în procesul de instrucție și educație. Cu ajutorul discului elevii din clasa I au învățat să cînte corect „Imnul de stat al R.S.R.", iar acum în fiecare zi îl cîntă acompaniați fiind de fanfara care este înregistrată pe a doua față a discului. În felul acesta elevii sînt plăcut impresionați, cîntă corect, în ritmul indicat, formîndu-li-se în același timp și urechea muzicală. De asemenea, discurile pe care le am în dotare le folosesc cu multă eficiență la orele de muzică, limba română ș.a. Ex. : am sincronizat discul și cu cele 5 imagini frumos colorate pentru redarea poeziei „Povestea gîștelor" de George Coșbuc. În acest fel, puterea de concentrare a elevilor a crescut, iar înțelegerea conținutului poeziei a fost mult facilitată.

Cu ajutorul benzii magnetice am înregistrat cunoștințele și gradul de dezvoltare a vorbirii copiilor de la venirea în clasa I, precum și pe parcursul anului școlar, scoțînd în evidență progresul făcut la diferite obiecte. Aceste înregistrări au fost folosite în evidențierea unor aspecte pozitive și negative, atît în fața elevilor, cît și în cea a părinților cu ocazia unor ședințe de analiză, care au fost primite cu mult interes. Banda magnetică am mai folosit-o la dictări, reușind în felul acesta să măresc oarecum viteza de scriere la elevii din clasa a IV-a și pentru autocontrolul activităților mele privind folosirea corectă a celor 45 min. prevăzute pentru o lecție.

Retroproiectorul a constituit un mijloc tehnic vizual cu inepuizabile posibilități de folosire în procesul de învățămînt. Printre acestea aș arăta doar cîteva : La clasa I, pentru prezentarea, la abecedar, a elementelor grafice a literelor, iar la matematică cifrele, am folosit sîrmă moale, care modelată și aplicată pe aparat, a redat imaginile necesare la dimensiuni mărite și clare pentru toată clasa de elevi.

Din foile pentru retroproiector am realizat diapozitive mari cu dimensiunile de 15/20 cm., cu rame din carton pînzat, pentru diferite discipline de învățămînt. Astfel, la „Dezvoltarea vorbirii", pentru lecții cu tema „Mărul" de M. Sîntimbreanu, am realizat un asemenea diapozitiv color. În timpul prezentării acțiunii, personajele de pe diapozitiv au fost acoperite cu cartonașe și descoperite numai în momentul prezentării acestora. De asemenea, la matematică, la clasa I, am realizat un diapozitiv cu numerele de la 1 la 100 (numerele pare cu o culoare și

impare cu altă culoare). După ce elevii și-au însușit numerația respectivă am aplicat peste acestea un alt diapozitiv cu fîșii mate ce acopereau numerele impare. În felul acesta au învățat numărarea din 2 în 2. După un timp am făcut o mișcare spre stînga cu al doilea diapozitiv, acoperind în acest fel numerele pare, iar elevii au fost obligați să numere pe acestea înainte și înapoi. Am mai creat diapozitive pentru înțelegerea și rezolvarea unor probleme.

La obiectul geografie, clasa a IV-a, pentru însușirea cunoștințelor despre formele de relief, am creat diapozitive tot pentru retroproiector, prin suprapunere.

Toate acestea m-au scutit să mai realizez planșe mari care cer mult timp și un spațiu mai mare de depozitare.

În anul școlar 1976—1977 am folosit la clasa a IV-a emisiunea „Teleșcoală" la trei discipline — citire, istorie și geografie, iar în anul școlar 1977—1978 am folosit, la clasa I, unele emisiuni de Teleșcoală dedicate preșcolarilor și pe care le-am considerat foarte bune și pentru acești elevi. Ex.: „Cartierul nostru", „Satul nostru", „Cum circulăm pe stradă" ș.a.

Sala-cabinet multifuncțională oferă largi posibilități de integrare a mai multor mijloace tehnice audio-vizuale, fără a se pierde timp pentru pregătirea și manevrarea lor. Astfel, la lecția de citire la clasa a II-a „În anul 1907", după Zaharia Stancu, al cărui plan de lecție îl prezint în sinteză, am procedat în felul următor: Ca structură, ea a fost o lecție pe etape de timp variabile, după un plan de lecție al prof. Petrea Eugenia de la Liceul pedagogic din Bacău și care a fost adaptat la condițiile sălii-cabinet. Am folosit metode și procedee ca: expunerea, povestirea învățătorului, munca cu manualul, învățarea prin descoperire și problematizarea. În vederea declanșării unor trăiri emoționale în rîndul elevilor, a aprofundării conținutului de idei al textului prin caracterizarea personajelor, de un mare ajutor mi-a fost sala-cabinet cu tot echipamentul tehnic audio-vizual.

În etapa I (pregătirea pentru receptarea textului) am putut prezenta pe scurt, cauzele răscoalei. Ele au fost redate într-un mod artistic cu ajutorul benzii de magnetofon. Concomitent cu cele spuse... „că răscoala a izbucnit nu numai la Flămînzi. Nu numai la Botoșani. Nu numai în Moldova. Ci în toată țara", cu ajutorul aparatului „Multiinstrucțional" am redat pe o hartă întreaga desfășurare. Apoi am citit prima parte a lecției, evidențiind prin tonul sobru, gravitatea evenimentelor, dramatizînd convorbirea dintre Darie și tatăl său, accentuînd valoarea dialogului, repetiției, comunicărilor scurte și concise.

Aspectomatul mi-a permis să folosesc în continuare, și la momentul potrivit, anumite diapozitive: un bordei al țăranilor din acea vreme.

Etapa a II-a a constat din înțelegerea conținutului primei părți a textului prin conversație cu învățătorul. Apoi elevii au avut prilejul să vadă diapozitivul „1907", lucrare de mare valoare artistică a pictorului O. Băncilă.

Etapa a III-a. Elevii au citit în gînd partea a II-a a lecturii după care au răspuns la problemele-sarcini scrise pe tablă. În continuare, am proiectat diapozitive cu lucrări ale pictorului Ștefan Luchian: „1907", (înfățișînd bocetul unei țărănci la capul soțului ucis) și „Sfîrșit 1907" (fiind redat un convoi de țărani sub escortă).

Etapa a IV-a. S-au discutat răspunsurile pregătite de elevi la problemele date. Acum s-a prezentat ultimul diapozitiv reprezentînd un aspect din viața nouă a țăranilor patriei noastre.

În final elevii au cîntat cu ajutorul discului un cîntec despre partid.

În condițiile oferite de sala-cabinet s-a putut realiza o concentrare maximă a timpului și o participare activă a elevilor pe tot parcursul lecției. De asemenea, s-a realizat într-un mod firesc interdisciplinaritatea obiectelor de învățămînt: (citirea, istoria, geografia, desenul și muzica).

Lecția și-a adus din plin contribuția la educația patriotică și la formarea unei atitudini juste față de muncă.

V. ÎN CONCLUZIE TREBUIE SA SPUN că sala-cabinet asigură condiții deosebite pentru desfășurarea procesului de instrucție și educație a unei clase de elevi, de la ciclul primar și una de la cel gimnazial. Într-un spațiu de clasă obișnuit s-a reușit a se aduna și ordona tot ce poate avea nevoie învățătorul și profesorul la o anumită disciplină. Existența acestora la îndemîna cadrului didactic creează posibilitatea studierii și pregătirii materialului necesar pentru activitatea dintr-o zi, evitînd în acest fel risipa de timp pentru căutarea și aducerea lui, timp cîștigat în folosirea intensivă a celor 45 de minute.

Sala-cabinet dotată cu tot ce este necesar impune ca fiecare cadru didactic să se pună la punct cu cunoașterea aparaturii, a folosirii ei din punct de vedere metodic. De asemenea, îl obligă să-și perfecționeze în permanență stilul de muncă; îl leagă tot mai mult de sala-cabinet, în sensul de a adăuga tot mai mult, în fiecare zi, noi succese în munca sa. Ea îl face să fie într-o continuă căutare creatoare, de transformare a fiecărei ore într-un eficient act de muncă, în mod deosebit al elevilor. Aici cadrului didactic i se oferă cîmp larg ca tot ce gîndește să poată aplica în practică, să cerceteze și să experimenteze, să se convingă personal de experiența pozitivă a altora și de a sa.

INFLUENȚE ALE TELEVIZIUNII INTEGRATE ASUPRA POVESTIRII ȘCOLARILOR

Cercet. șt. MIHAI DIACONU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

A. Premise teoretice

a). O mare parte din conținutul comunicării prin cuvînt își are sursa în observațiile și constatările vorbitorului, rezultate din cunoașterea realității obiective. Capacitățile de observare și, în general, de cunoaștere, ale individului condiționează, în mod evident, capacitatea sa de comunicare prin cuvînt. Iată motivul pentru care preocuparea profesorului de limba română de a-i învăța pe elevi să observe în mod sensibil realitatea înconjurătoare reprezintă un demers pedagogic esențial, într-o strategie didactică ce urmărește să-i pregătească pentru comunicare. Pentru a-i face pe copii sensibili la cuvinte va trebui să-i facem sensibili la diferite aspecte ale vieții, ale realității, care dau conținut cuvintelor. Caracterul obiectiv al acestei cerințe poate fi evidențiat printr-o simplă și la îndemînă urmărire a modului în care un copil din ciclul primar vorbește despre un obiect pe care îl are în față. În majoritatea cazurilor se va putea constata o alarmantă sărăcie de conținut a comunicării sale, dublată, adesea, de o slabă structurare a ideilor și de lipsă de sensibilitate, fapte care trădează, printre altele, o slabă capacitate de observare și o tehnică rudimentară de explorare și investigație a realității care-l înconjură. Asemenea aspecte ale comunicării orale sau în scris se complică atunci cînd este vorba de a exprima fapte de viață socială, prin natura lor mult mai complexe decît aspectele fizice ale lumii înconjurătoare [1].

b). La vîrstele ciclului primar, actul de lectură, deprinderea cititului, ca instrument intelectual de bază reprezintă, încă, un instrument imperfect stăpînit. Calea lecturii nu reprezintă, deocamdată, pentru elevi cea mai lesnicioasă cale de apropiere de viață [2]. Cititul ridică încă probleme, iar copilul continuă să rămînă un tip predominant oral și vizual [3]. Se impune o modalitate mai adecvată vîrstei prin care copilul să poată pătrunde în tezaurul de valori spirituale ale unei culturi și care să fie utilizată paralel cu calea lecturii. Filmele, emisiunile de televiziune, îmbinare de cuvînt și imagine ar putea fi, din acest punct de vedere, mijloace de învățămînt care răspund aproape perfect cerinței. Fără să se substituie căii de apropiere prin lectură, ele ar putea să reprezinte, cel puțin temporar, un sprijin necesar pentru o gîndire concretă și pentru o exprimare preponderent orală, cum este aceea a copilului din ciclul primar.

B. Un experiment privind influența televiziunii asupra povestirii școlarilor

a) Ipotezele privind posibilitățile de influențare prin televiziune a capacităților de comunicare și a receptivității literare a școlarilor, presupun, însă, pentru a fi verificate, ample demersuri experimentale. În cele ce urmează, ne vom per-

1 EVERET T, KEACH JR., Social studies Instruction through Children's Literature', in The elementary School Journal, november, 1974.

2 D. SĂVULESCU, Cerințele actuale ale studiului limbii și literaturii române, în școală, în Revista de pedagogie, nr. 7, iulie 1978, pag. 4.

3 J. PIAGET, Le langage et la pensée chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestle, 1923.

mite să prezentăm cîteva încercări ale noastre în această privinţă, conştienţi fiind că ele reprezintă o extrem de mică parte din acest vast demers ştiinţific care se impune a fi întreprins în vederea elucidării problemelor. Pentru început, ne-am propus să evidenţiem, doar, cîteva dintre modalităţile prin care acest mijloc de învăţămînt poate influenţa povestirea şcolarilor (unul dintre obiectivele pedagogice principale ale limbii române, în ciclul primar).

b). **Obiectivele cercetării.** Iniţial, am încercat să relevăm **măsura în care vizionarea unei emisiuni de televiziune diminuează efectele fenomenului de uitare** a conţinutului unui text literar studiat. Se ştie, de exemplu, că una dintre condiţiile care fac posibilă povestirea unui text este ca elevul să-şi reamintească conţinutul acestui text. Datorită faptului că şcolarii mici întîmpină, adeseori, dificultăţi în această privinţă, găsirea unor factori de natură să-i ajute reprezintă, după părerea noastră, un obiectiv care merită atenţie într-o cercetare pedagogică.

Ulterior, am adăugat încă două obiective. Primul obiectiv a derivat din constatarea că, uneori, elevii din şcoala primară au greutăţi în sesizarea faptelor esenţiale dintr-un text, lăsîndu-se atraşi de elemente secundare şi, adesea, puţin semnificative. În aceste condiţii ne-am propus să relevăm **modalităţile de dirijare a gîndirii copiilor spre esenţial,** spre faptele şi aspectele de mare importanţă şi semnificaţie ale povestirii. În sfîrşit, constatînd tendinţa copiilor de a relata cît mai „exact" cele povestite în text (folosind, adeseori, cuvinte şi fraze întregi ale textului) — ne-a interesat **modalitatea în care poate fi influenţată, prin integrarea unor emisiuni de televiziune, ponderea elementului personal** din povestirile elevilor.

c). **Metoda.** 1. În mare, demersul experimental a constat în aceea că elevii claselor experimentale[4] au vizionat după studiul unor texte literare — timp de două trimestre — o serie de emisiuni de televiziune, special elaborate. Fiecare emisiune, înainte de a fi vizionată, a fost prezentată, pe scurt, de către învăţător. După vizionare au fost organizate discuţii pe marginea emisiunii, evidenţiindu-se modul în care poate completa conţinutul informaţional al textului studiat. În total au fost vizionate — în timp — un număr de şase emisiuni, special elaborate, pentru tot atîtea lecturi literare, cuprinse în manualul de citire al clasei a IV-a. Atît clasele experimentale cît şi cele de control şi-au planificat şi au realizat, pentru studiul textelor folosite în experiment, un număr egal de lecţii. După un interval de timp de trei luni de la vizionare s-a cerut elevilor să povestească în scris conţinutul unuia dintre textele anterior studiate (în cazul nostru „Un explorator român în Antarctica").

2. Folosirea unei unice probe de evaluare pentru verificarea obiectivelor cercetării, anterior menţionate, deşi la prima vedere pare a fi o soluţie metodologică simplă, în realitate, ridică probleme dificile, dar interesante, de analiză şi interpretare a rezultatelor. Practic, fiecare obiectiv al cercetării impune o nouă analiză a fiecărei povestiri, dintr-un nou unghi de vedere. Aşa, de exemplu, pentru a verifica măsura în care copiii îşi amintesc conţinutul lecturii literare, a fost necesară o primă şi firească analiză de conţinut, menită să evidenţieze prezenţa sau absenţa din povestirile elevilor a principalelor idei exprimate în text.

Pentru a putea conchide, însă, că eventualele deosebiri dintre clasele experimentale şi cele de control se datorează factorului experimental (emisiunea de televiziune), a fost necesară o a doua analiză de conţinut, care urma să stabilească **frecvenţa cu care apar în povestirile elevilor ideile exprimate atît în acest text cît şi în emisiunea de televiziune**[5], comparativ cu ideile care — deşi au făcut parte din text — nu au fost, totuşi, preluate de către emisiune.

O eventuală medie de frecvenţă mai ridicată a ideilor comune emisiunii şi textului, obţinută de clasele experimentale, în condiţiile în care colectivele au fost considerate omogene, putea fi interpretată ca o dovadă semnificativă, în ceea ce priveşte influenţa televiziunii asupra memorării conţinutului lecturii.

3. O nouă analiză de conţinut a urmărit să releve **gradul de extindere al tratării fiecărei idei în parte.** Ni s-a părut firesc să considerăm că acordarea unui spaţiu de tratare mai larg pentru unele idei şi mai restrîns pentru altele, poate fi interpretată ca o expresie a unei „orientări" a copilului către anumite aspecte ale faptelor narate în conţinutul

4 Cercetarea s-a desfăşurat în Şcoala generală nr. 85 din Bucureşti în anul şcolar 1977/1978 şi a cuprins un număr de aproximativ 140 de elevi din clasa a IV-a, grupaţi în două clase experimentale şi două clase de control. Aceste patru clase, cuprinse în experiment au realizat, în prealabil, performanţe apropiate la un test iniţial de povestire. Dorim să mulţumim pe această cale tov. director Mocanu S., precum şi tov. învăţători Bucurescu E., Georgescu V., Grigorescu G., Giosan M., Matei M., Radu J., Cristian V. şi tuturor celor care au colaborat sau ne-au sprijinit în această cercetare.

5 În scop experimental, emisiunea de televiziune corespunzătoare lecturii la care ne vom referi de acum înainte („Un explorator român în Antartica") a fost astfel elaborată, încît, din cele 8 idei principale ale lecturii au fost preluate şi aprofundate doar două idei. S-a pornit, astfel, de la considerentul că dacă, într-adevăr, emisiunea de televiziune este de natură să faciliteze memorarea conţinutului povestirii, atunci, în mod normal, va trebui ca ideile prezente atît în emisiune cît şi în text să fie reamintite de către elevi cu mai multă uşurinţă, decît ideile care lipsesc din emisiune.

povestirii. Ne-a interesat, îndeosebi, dacă această orientare se produce către ideile aprofundate în emisiune sau către alte idei.

4. **Analiza ponderii elementelor „personale"** a impus elaborarea prealabilă a unui sistem de indicatori specifici. Înţelegînd prin elemente personale ideile care nu apar formulate ca atare în text sau în emisiune, am ajuns la precizarea unui număr de cinci tipuri de indicatori specifici: a) concluzii; b) presupuneri; c) comentarii; d) informaţii anterioare; e) imagini. Am dorit să aflăm, în special, care dintre aceşti indicatori pot fi regăsiţi mai frecvent în lucrările elevilor din grupul experimental.

d). Rezultate obţinute

1. Frecvenţa cu care pot fi regăsite în povestirile elevilor fiecare dintre ideile principale ale textului (simbolizate pe ordonată cu I, II,...VIII) şi ale emisiunii am prezentat-o în **fig. 1.**

Din **fig. 1** se poate constata că între clasele experimentale şi clasele de control apar diferenţe notabile, mai ales, în ceea ce priveşte prezenţa în lucrările elevilor a ideilor VI şi VII (adică a ideilor care pot fi regăsite atît în emisiune cît şi în text). În cazul acestor idei, curba graficului saltă brusc, în favoarea claselor experimentale, indicînd faptul că elevii îşi amintesc cu mai multă uşurinţă aceste idei, spre deosebire de cele care nu au fost cuprinse în emisiune. În ceea ce priveşte ideile care nu au fost preluate de emisiune, între cele două grupuri nu există diferenţe relevante, cu excepţia poate, a primei idei, pe care grupul de control o prezintă mai frecvent decît cel experimental fără, însă, ca această diferenţă să fie atît de categorică, precum este în cazul ideilor VI şi VII.

2. Analizînd gradul de extindere al tratării — atît pentru întregul subiect, cît şi pentru fiecare idee în parte — s-a putut constata că elevii din clasele experimentale au folosit, pentru a povesti textul amintit, un număr mediu de 12 propoziţii, astfel, încît, pe ansamblu, lucrările elevilor din clasele experimentale nu sînt cu mult mai extinse decît cele ale elevilor din clasele de control (aceştia din urmă folosind, în medie, un număr de 10 propoziţii pentru tratarea întregului subiect). Diferenţele apar, însă, în ceea ce priveşte „spaţiul" care este acordat fiecărei idei în parte. Din **fig. 2** se poate constata, de exemplu, că pentru tratarea primelor 5 idei (care nu au fost preluate în emisiune) atît elevii din clasele experimentale cît şi cei din clasele de control, construiesc un număr apropiat de propoziţii. Cele mai mari şi mai semnificative diferenţe apar, însă, în ceea ce priveşte gradul de extindere în tratarea ideilor VI şi VII, în cazul cărora clasele experimentale se detaşează, în mod evident, de clasele de control. Astfel, marea majoritate a lucrărilor elevilor din clasele experimentale se structurează în jurul acestor idei, care devin ideile predominante ale povestirii, ceea ce permite să conchidem asupra existenţei unui efect de orientare a povestirii

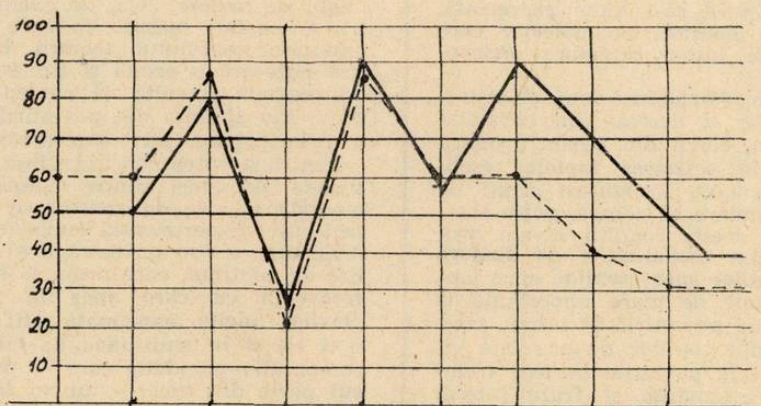


Fig. 1 Efectul de facilitare a memoriei

Legendă
. . . Clase de control
—— Clase experimentale
I, II...VIII Principalele idei ale textului
VII, VIII Idei principale prezente atît în text cît şi în emisiune
10, 20...100 Numărul mediu de lucrări în care poate fi regăsită ideea

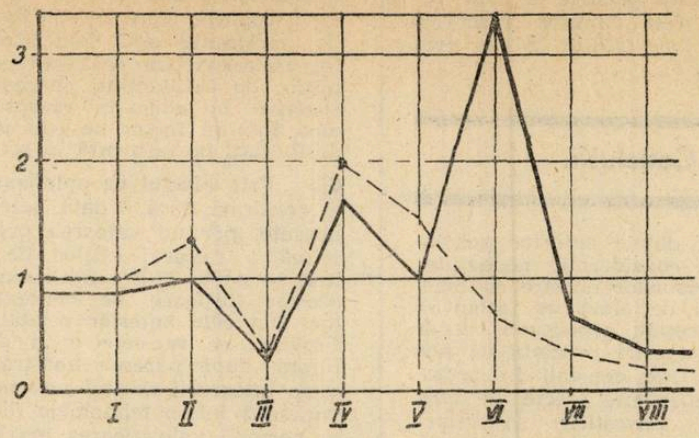


Fig 2 Efectul de orientare a povestirei

Legendă

—— *Clase experimentale*
Clase de control
I, II...VIII Principalele idei ale textului
VI, VII Idei principale prezente atît în text cît și în emisiune
0, 1, 2, 3 Nr. mediu de propoziții construite pentru dezvoltarea ideii principale

copiilor către ideile aprofundate în emisiune.

3. Cele mai interesante rezultate, după opinia noastră, au fost obținute cu ocazia verificării ipotezei privind influențele televiziunii asupra ponderii elementului personal din povestirile copiilor. În primul rînd, pentru că faptele aveau să ne infirme, cel puțin în parte, această ipoteză. O primă analiză a lucrărilor a arătat că elevii din clasele experimentale, nu numai că, în general, nu au realizat povestiri mai frumoase decît colegii lor din clasele de control, ci și faptul că uneori, aceștia din urmă au povestit mai frumos, lucrările lor remarcîndu-se prin prezentarea unor amănunte bine surprinse, prin schițarea unor imagini interesante sau prin unele comentări surprinzătoare. S-a putut astfel constata faptul că elementele personale din lucrările elevilor claselor experimentale erau, cel mai adesea, de tipul concluziilor, presupozițiilor și informațiilor, în timp ce lucrările elevilor din clasele de control erau (în mod surprinzător) de tipul imaginilor și comentariilor. În general, elevii din clasele experimentale s-au limitat la a prezenta în mod arid, dar exact, date și fapte, ca într-o expunere științifică. Explicația acestui fenomen, care nouă ni s-a părut curios, a necesitat demersuri experimentale suplimentare. Astfel, s-a cerut, ulterior, elevilor din clasele experimentale să descrie, de exemplu, un pinguin. Descrierile lor au fost, de această dată destul de interesante și adeseori, frumoase. Acest fapt ne-a determinat să presupunem existența unui fenomen complex, pe care l-am putea rezuma astfel: vizionarea unei emisiuni de televiziune are drept efect, multiplicarea informației elevilor în problema dată. Informațiilor din manual li se adaugă o serie de informații, decodificate de către elevi, atît din imaginile cît și din comentariul emisiunii. Fiind în posesia unui volum relativ mare de informații, elevii au tendința să selecționeze și să separe ceea ce lor li se pare a fi „esențial" de „neesențial". În acest fel, „amănuntele" sînt date de o parte în favoarea „ideilor principale" și a „afirmațiilor științifice", despre care elevii știu că sînt mult mai bine apreciate în practica noastră școlară. Că lucrurile stau în acest fel, ne-o dovedesc rezultatele demersului descris anterior. Copiii „știau" să descrie un pinguin, dar acest fapt a fost socotit mai puțin important, în condițiile în care puteau preciza, de pildă, greutatea exactă a focilor sau a balenelor, ori puteau indica cu exactitate data plecării și a întoarcerii expediției. Pe de altă parte, ei știu că majoritatea învățătorilor nu pun prea mare preț pe „fanteziile" lor de ocazie. Amintindu-ne de efectul de facilitare a memoriei, la care, deja, ne-am referit, explicația pare și mai verosimilă. Elevii claselor de control, în condițiile în care textul fusese studiat cu cîteva luni în urmă și-au amintit, probabil, cu mai mare greutate unele dintre elementele de conținut ale textului, astfel, încît, fiecare amănunt amintit devenea „impor-

tant", într-o relativă penurie de idei. Iar atunci cînd au fost epuizate rezervele de „date exacte" au trebuit să dea frîu liber imaginației.

C. Concluzii.

Pornind de la datele anterior prezentate și luînd în considerație necesitatea continuării demersurilor noastre cu eșantioane mai mari de elevi va trebui să facem, de la început, precizarea că, de fapt, concluziile noastre prezintă un nou lanț de ipoteze. Ele constau în prezumarea a trei importante efecte ale televiziunii asupra povestirii școlarilor: a) efectul de facilitare a memorării conținutului; b) efectul de orientare a povestirii școlarilor și c) efectul de aplatizare a stilului.

a). Dat fiind spațiul restrîns al acestui material, ne vom permite să insistăm, mai puțin asupra **efectului de facilitare a memoriei,** ale cărei implicații în practica școlară sînt evidente, mai ales dacă vom lua în considerație faptul că elementul informativ ocupă totuși, un loc important în cadrul obiectivelor instructiv-educative ale lecțiilor de citire.

b). Mai interesante, în sensul că erau, poate, mai greu de anticipat, ni se par a fi **efectele de orientare a povestirii.** În aceste condiții emisiunea de televiziune, ca mijloc de învățămînt, își afirmă, în cadrul lecției de limba română o mai precisă funcționalitate pedagogică. Putînd fi folosită în scopul orientării gîndirii copiilor spre problemele esențiale din conținutul unui text literar, emisiunea de televiziune se transformă dintr-un mijloc de învățămînt, aparent, fără perspective în educația receptivității literare, într-un factor de educație cu certe posibilități de influență în acest domeniu.

c). **Prin efectul de aplatizare a stilului** se confirmă, încă o dată, tezele, deja cunoscute, privind valoarea pedagogică relativă a fiecărui mijloc de învățămînt luat în parte și a condiționării eficienței acestor mijloace de contextul folosirii lor. Din cele anterior relatate, concluzia firească, ce se cere a fi desprinsă se referă, după părerea noastră, la necesitatea integrării acestui nou mijloc de învățămînt într-o tehnologie didactică care să permită valorificarea maximală a potențelor sale instructiv-educative și diminuarea efectelor nedorite. Privitor la această tehnologie am arătat, deja, că o simplă reorientare în sarcină a elevilor s-a dovedit suficientă pentru a determina însemnate modificări în domeniul realizării artistice a lucrărilor. Precizarea, de la bun început, a scopului vizionării, astfel încît elevii să aibă clar în minte modul în care se vor folosi mesajele audio-vizuale reprezintă un demers pedagogic obligatoriu în lecțiile în care se integrează asemenea mijloace de învățămînt. Activitățile de după vizionare, constînd în general în dezbaterea principalelor aspecte ale emisiunii vor crea, pe de altă parte, un cadru optim în care se poate îndruma și optimiza modalitatea de expunere a propriilor impresii și considerații pe marginea celor vizionate.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR CU RIGLETE ÎN EDUCAREA GÎNDIRII MATEMATICE

Învățător IONICĂ ILIUȚĂ
Școala generală nr. 1 — Craiova

În momentul de față, în țara noastră are loc o mișcare pedagogică fundamentală privind renovarea învățămîntului matematic în ciclul primar, în spiritul științelor matematice.

Noua programă de matematică pentru ciclul primar reprezintă un veritabil și necesar pas înainte pe calea modernizării învățămîntului matematic. La aplicarea acestei programe este necesară munca ingenioasă și plină de responsabilitate a învățătorilor din întreaga țară în scopul realizării unor corelații tot mai strînse între obiectivele stabilite de învățător și obiectivele programei. Un conținut nou impune o metodică modernă, care să dezvolte independența și gîndirea elevului încă de la primul contact al său cu matematica.

Unul din principiile fundamentale ale didacticii matematicii este ca elevii să învețe din experiența cu materiale și situații matematice și nu din ceea ce li se spune. Acesta constituie unul din aspectele învățării active.

Considerăm că în spiritul renovării actualelor metode de învățămînt, folosirea metodei denumită „numere în culori" introdusă pentru prima oară în Franța de Cuisinnaire, aduce după sine o problematică plină de semnificații.

Metoda „numerelor în culori" se bazează pe ideea că elevul trebuie să învețe prin acțiune, prin manipularea materialului intuitiv, prin experiență, căpătînd încredere în capacitatea de a manipula singur rigletele.

Rigletele sînt niște corpuri paralelipipedice confecționate din lemn sau plastic avînd secțiunea de 1 cm² și lungimea între 1—10 cm. Cele 10 tipuri de riglete (care corespund numerelor de la 1 la 10) au culori diferite pentru a le deosebi. Posibilitatea pe care o avem de a le dispune în lanț (cap la cap în prelungire) și de a forma cu ele diferite lungimi, permite efectuarea diferitelor operații aritmetice și în primul rînd adunarea.

Elevii reușesc să descopere o mare varietate de relații între riglete, ce reflectă proprietățile operațiilor abstracte cu numere.

Activitatea cu riglete prezintă o deosebită valoare pedagogică, așa cum remarcă creatorul lor Cuisinnaire [1], ce constă în : observarea, acționarea, înțelegerea, calcularea și verificarea.

Prin folosirea metodei numerelor în culori se realizează următoarele :

a) fiecare copil începe pregătirea de la noțiunile inițiale și este obligat să redescopere singur aritmetica, în ritmul propriu, potrivit capacităților sale ;

b) se creează imagini vizuale și senzații musculare și tactile clar definite și durabile ;

c) fiecare număr capătă și își păstrează individualitatea în numeroasele combinații și descoperiri, atît ale numărului, cît și ale diferiților săi multiplii.

d) prin practica repetată a reprezentărilor, copilul este adus treptat la un anumit nivel de abstractizare ;

e) gîndirea copilului se manifestă concret prin manipulările materialului Cuisinnaire cu intervenția activă a simțurilor (asociind constructiv culorile și dimensiunile) ; de aceea, capacitatea analitică a copilului se dezvoltă prin calcul și experiență. El își dezvoltă fără efort flexibilitatea gîndirii și o atitudine de obiectivitate ;

f) munca devine atractivă și interesantă ; se cîștigă timp și sarcina profesorului se simplifică ;

g) se formează o legătură între experiența timpurie (cîștigată prin joc și observație) și stadiul muncii sistematice.

1 CUISINNAIRE — GATTEGNO, Les mombres en couleurs, Paris, 1957.

În etapa experienței timpurii, copilul jucîndu-se, așază lîngă un bețișor de o anumită culoare și mărime (de ex. lîngă cel cafeniu = 8) diverse șiruri de bețișoare cu lungimea totală de 8 cm. (4+4 ; 2+4+2 ; 1+5+2 etc.). Fiecare copil citește „modelul" astfel obținut ; ceilalți copii din grup eventual îl corectează ; apoi, utilizînd cifrele, fiecare elev transcrie rezultatul obținut în caiet. Rezultă că, în metoda Cuisinnaire-Gattegno, noțiunea de „model" al unei anumite lungimi se impune ca o noțiune fundamentală.

Pentru a ilustra aceste idei vom da cîteva exemple de lecții :

Experimentele lui Cuisinnaire

Scheme de lecții

Lecția I. Cunoașterea rigletelor (semnul +)

Învățătorul arată elevilor rigletele spunîndu-le : Vom învăța astăzi să citim ceea ce eu vă arăt, cu ajutorul următoarelor semne pentru riglete :

a — pentru alb	R — pentru roz
r — pentru roșu	g — pentru galben
v — pentru verde	n — pentru negru
m — pentru maro	b — pentru bleu

Mai tîrziu vom face apel la alte semne pentru rigletele care au rămas nedescrise.

Dacă vom așeza două riglete în prelungire, adică cap la cap, noi vom folosi semnul + între literele cu care se citesc aceste riglete. Așa de exemplu noi vom scrie n+r dacă o rigletă neagră se așază în prelungire cu o rigletă roșie. Vom folosi semnul (egal) = dacă vom constata că lungimea acestor două riglete este egală cu lungimea rigletei de culoare galbenă, și vom scrie n+r=g.

— Citiți acum folosind semnele învățate ceea ce este scris pe tablă :

r+r=R, R+a=g, a+a+v=g.

— Verificați acum cu ajutorul rigletelor dacă este adevărat ceea ce este scris pe tablă.

Fiecare din aceste formule pot fi scrise și astfel :

R=r+r, g=R+a, g=a+a+v.

— Aflați ce riglete lipsesc în aceste formule și scrieți-le în spațiul punctat, astfel încît ele să fie adevărate :

R + ... = g ; a + ... + v = g ; r + ... = R.

Se continuă cu exerciții de consolidare.

Lecția a II-a. Cunoașterea rigletelor (semnul —)

Învățătorul se adresează elevilor :

— Așezați pe bancă cîte o rigletă galbenă și deasupra ei puneți o regletă roșie,

așezată, astfel, încît o parte din rigleta galbenă să fie acoperită de rigleta roșie. Partea din rigleta galbenă care rămîne descoperită noi o vom descrie prin formula g — r. Semnul acesta (—) se citește minus și arată partea din rigleta galbenă care a rămas neacoperită.

— Citiți următoarele formule :

v — r, g — R.

— Se reia din nou exercițiul precedent g — r. Elevii constată că partea din rigleta galbenă rămasă neacoperită de rigleta roșie are o lungime egală cu lungimea rigletei verzi.

Vom scrie : g — r = v.

— Verificați procedînd în același mod ca în exercițiile anterioare dacă următoarele formule sînt adevărate :

n — r = a ; R — r = r ; v — a = r

— Folosiți rigletele care vă stau la dispoziție și completați formulele următoare, astfel ca ele să fie adevărate :

v — ... — ... = a ; v — ... = r

a = ... — r ; r = ... — r

— Se propune un șir de exerciții cu privire la formarea diferențelor. Învățătorul atrage atenția elevilor în anumite momente ale lecției, pentru ca aceștia să sesizeze legătura dintre termenii operației.

v — r = a ; v = a + r ;

R — r = r ; R = r + r ;

V — a = r ; V = r + a ;

Lecția : Cunoașterea rigletelor (folosirea parantezelor)

Învățătorul se adresează clasei :

— Așezați pe băncile voastre o rigletă galbenă și apoi deasupra ei o rigletă albă și una roșie în prelungirea celei albe. Partea rămasă neacoperită se poate scrie :

g — a — r

— Așezați din nou o rigletă galbenă pe banca voastră.

Puneți o rigletă albă deasupra ei în prelungire cu una roșie. Partea rămasă neacoperită din rigleta galbenă, dacă vom așeza în același timp rigleta albă și roșie, o vom nota :

g — (a — r)

Putem deci scrie :

g — a — r = g — (a + r)

— Scrieți următoarele exerciții și aflați cu ajutorul rigletelor cine este restul :

g — r — r ; R — a — r ; g — v — a

g — (r + r) ; R — (a + r) ; g — (v + b)

— Verificați cu ajutorul rigletelor dacă următoarele egalități sînt adevărate :

g — (r + r) = a ; g — a — a = v

— Găsiți ce rigletă lipsește în aceste formule :

g — (r + ...) = r ; g — r ... = a

Prin aceste activități elevii sînt conduși în mod progresiv către perceperea structurii mulțimii numerelor naturale, punînd bazele însușirii trainice a tehnicilor de calcul în învățămîntul primar.

GRADUL DE DIFICULTATE A OBIECTELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT DE LA CLASELE I-IV

MIHAI JIGĂU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Una din cercetările întreprinse de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, în 1978 * a avut drept scop depistarea unor modalități de raționalizare a eforturilor elevilor mici dependente de natura, intensitatea și durata solicitărilor cerute de procesul de învățămînt, în concordanță cu caracteristicile psihofiziologice specifice acestei perioade de vîrstă școlară.

O cale dintre cele mai directe de a acționa în sensul diminuării efectelor pe care le implică o solicitare nerațională în cadrul școlii, este întocmirea unui

* Investigația s-a desfășurat în școli din mediul urban și rural, în 35 de județe, obținîndu-se 3 067 de răspunsuri.

orar în consens cu dinamica randamentului zilnic și săptămînal al elevilor, dar și cu gradul de dificultate a obiectelor, care este variabil de la o disciplină la alta, precum și de la un an de studiu la altul.

Este o realitate că munca elevului, ca și celelalte forme de activitate umană, are o eficiență mai mare sau mai mică, după gradul de adaptare dintre sarcină și executant. Corelarea capacității de muncă a elevilor — înțeleasă ca acea stare psihofiziologică ce le permite să răspundă la cerințele procesului instructiv-educativ, fără a suferi dereglări funcționale și izbutind, după o perioadă de odihnă, să-și readucă sistemul biologic la starea anterioară efortului — cu natura, intensitatea și durata solicitărilor devine astfel una din sarcinile prioritare în cadrul acțiunilor de optimizare a funcționării sistemului de învățămînt.

În acest sens, solicitarea reprezintă o sumă de operații și eforturi cerute de procesul de învățămînt, care produc modificări reversibile în starea funcțională a organismului.

În activitatea școlară, dezechilibrul dintre solicitare și capacitatea de muncă poate lua una din următoarele două forme :

— suprasolicitarea, respectiv angajarea rezervelor energetice psihice și fizice pentru realizarea unei performanțe care, prin dificultate și / sau durată, depășește capacitatea medie de muncă ;

— subsolicitarea, respectiv angajarea unui număr de funcții sau a unui cuantum de energie inferior capacității de muncă.

Ambele forme — suprasolicitarea și subsolicitarea — generează fenomene de oboseală și o eficiență redusă a activității.

Dar această situație nu decurge întotdeauna numai dintr-o solicitare peste sau sub posibilitățile efective de muncă, ci, cel mai adesea, din neconcordanța între randamentul variabil pe parcursul unei săptămîni și al unei zile și posibila încărcare cu activități de un anume tip și de o anumită dificultate.

Tipul și conținutul activităților decurg din planul de învățămînt și programa școlară pentru clasa respectivă, dar dificultatea disciplinelor este cunoscută doar între limitele-obiecte de dificultate ridicată, medie și „ușoare". Evident, clasificarea disciplinelor școlare numai din acest punct de vedere nu poate rezolva problema alcătuirii orarului și plasării obiectelor în anumite zile și ore. Această acțiune se derulează în funcție de :

a) fluctuația randamentului într-o săptămînă, care înregistrează valoarea maximă miercuri, scăzînd apoi treptat în ordinea joi, marți, vineri, luni și sîmbătă (minim) ;

b) dinamica randamentului zilnic, a cărui valoare maximă se manifestă în ora a II-a, descrescînd apoi spre ora a III-a, I și a IV-a (a V-a) — valoare minimă ;

c) gradul de dificultate a obiectelor, pe clase ;

d) o serie de norme și principii de alcătuire a orarelor.

În direcția măririi obiectivității în procesul de alcătuire a orarelor a fost investigată opinia cadrelor didactice* direct implicate în procesul de învățămînt de la acest nivel, asupra ierarhiei dificultății obiectelor pe clase, avîndu-se totodată în vedere dinamica dificultății specifice a disciplinelor odată cu trecerea de la o clasă la alta, în ciclul primar.

Scara de apreciere a gradului de dificultate a obiectelor a oscilat între 1—10, 1—12, 1—13 și 1—14 (în funcție de numărul de obiecte prevăzut prin planul de învățămînt pentru clasele I, a II-a, a III-a și a IV-a), fără a se exclude posibilitatea de a acorda același loc în ierarhie, în cazul că se consideră a exista discipline de dificultate egală, în cadrul uneia sau la mai multe clase.

Pentru a putea compara aceste rezultate și pentru a se observa dinamica și relația între gradul de dificultate de la o clasă la alta și între toate clasele ciclului primar, datele obținute pentru I, a II-a și a III-a au fost convertite prin mijlocirea unei scale de echivalență, în scara de apreciere 1—14 (vezi Tabelul 1).

Identificăm 4 categorii de relații ce se pot stabili între obiectele din planul de învățămînt al ciclului primar :

a) gradul de dificultate a obiectelor SCADE treptat de la clasa I (II, III) pînă la clasa a IV-a : citire, lectură, compunere, geografie, desen, caligrafie, lucru manual ;

b) gradul de dificultate a obiectelor CREȘTE treptat de la clasa a II-a (a III-a) pînă la clasa a IV-a : limbi moderne, cunoștințe despre natură ;

c) gradul de dificultate a obiectelor are pe parcursul celor 4 ani (3 sau 2) de studii o evoluție ALEATORIE : gramatică, aritmetică, muzică, ed. fizică ;

d) gradul de dificultate a obiectelor dintr-un an de studii nu poate fi comparat cu gradul de dificultate a obiectelor din alți ani, pentru că acestea apar o singură dată (în clasa I) sau pentru prima dată (în clasa a IV-a) în planul de învățămînt al claselor I—IV : scrierea, cunoașterea mediului înconjurător, dezvoltarea vorbirii, istoria, activități și jocuri libere.

---

* Opiniile exprimate au avut ca repere: planul de învățămînt, manualele și programele școlare valabile în 1977/1978.

Tabelul 1

Nr. crt.	OBIECTELE	GRADUL DE DIFICULTATE				RELAȚIA I→II→III→IV
		CLASA I	CLASA a II-a	CLASA a III-a	CLASA a IV-a	
1	Citire	10,99	10,38	9,59	8,98	Scade
2	Scriere	11,25				
3	Lectură		8,05	7,49	7,03	Scade
4	Cun. med. înconj.	7,12				
5	Dezv. vorbirii	8,27				
6	Compunere		10,57	10,17	9,78	Scade
7	Gramatică		10,71	10,88	10,87	
8	Limbi moderne		10,17	10,29	10,45	Creşte
9	Istoria				9,72	
10	Aritmetică	11,74	12,08	11,98	12,05	
11	Cun. despre nat.		7,60	7,62	7,71	Creşte
12	Geografie			9,94	9,40	Scade
13	Desen	5,06	5,01	4,83	4,69	Scade
14	Caligrafie		4,51	4,23	3,92	Scade
15	Muzica	3,13	3,32	4,55	4,38	
16	Educaţie fizică	2,50	1,85	2,18	2,15	
17	Lucru manual	3,38	2,78	2,61	2,60	Scade
18	Activ. şi jocuri libere	1,27				
Scara iniţială de apreciere		1—10	1—12	1—13	1—14	

Primele trei tipuri de relaţii existente (a, b şi c) răspund la următoarele structuri cauzale :

1. Relaţiile de tip „a" (dificultate în scădere de la clasa I, a II-a, a III-a, la clasa a IV-a) sînt explicate, pentru obiectele citire, lectură, compunere, de dezvoltarea generală a limbajului, de însuşirea deprinderilor de citit şi de lărgirea capacităţii de înţelegere a textului tipărit ; pentru obiectele : desen, caligrafie şi lucru manual, de dezvoltarea motricităţii ca rezultat al exerciţiului şi al creşterii şi dezvoltării psiho-fizice în etapa de vîrstă 6 (7) — 10 (11) ani.

2. Relaţiile de tip „b" (dificultate în creştere de la clasa a II-a la clasa a IV-a) sînt explicate de conţinutul şi tipul de sarcini specifice fiecărui obiect şi a căror natură sporeşte în dificultate de la un an la altul : — la obiectul limbi moderne, în primul an se pune accent, în special, pe latura orală a limbii (dialog, pronunţie), trecîndu-se treptat spre probleme legate de gramatică, citire şi scriere, cu grad evident mai mare de dificultate ; — la obiectul cunoştinţe despre natură, în primii ani gradul de dificultate este mai redus în comparaţie cu următorii, din cauză că, iniţial, conţinutul acestei discipline face apel la elemente şi fapte din fondul spontan de cunoştinţe al elevilor (mai ales la cei din mediul rural), la experienţa lor comună pe care obiectul respectiv, la început, le sistematizează şi îmbogăţeşte doar. Treptat însă, volumul de fapte şi modalitatea

lor de prezentare sporesc mult gradul inițial de dificultate a obiectului, de cele mai multe ori subevaluat ca dificultate în primul an de studii.

3. Relațiile de tip „c" (dificultate neliniară pe parcursul anilor de studii) sînt explicate în special de probleme ce țin de conținutul neechilibrat pe ani a disciplinelor, de existența unor repetări de cunoștințe în ani diferiți (dificultate în scădere: aritmetica la clase a III-a, muzica la clasa a IV-a, educația fizică la clasa a II-a) sau de introducerea de noi cunoștințe în programa școlară, fără a se asigura anterior un suport minim de cunoștințe ajutătoare pentru acestea (dificultate în creștere: gramatica la clasa a III-a, aritmetica la clasa a II-a și la clasa a IV-a, muzica la clasa a II-a și la clasa a III-a, educația fizică la clasa a III-a).

Suma gradelor de dificultate a obiectelor pe clase — obținută prin totalizarea produselor rezultate din înmulțirea gradului de dificultate a fiecărui obiect cu numărul de ore rezervat lui prin planul de învățămînt — ne relevă, de asemenea, serioase elemente de discontinuitate a dificultății globale a obiectelor de la o clasă la alta, o încărcare a unor clase cu noi obiecte și sarcini (la clasa a II-a și a IV-a) și un neparalelism evident între ritmul dezvoltării psiho-fizice a elevului și rata de sporire a dificultății generale, a fiecărui an de studii (vezi Tabelul 2).

Devine astfel ușor de observat că distanța între dificultatea globală a obiectelor din planul de învățămînt (clasele II—IV — cu limbi moderne) de la clasa I comparativ cu cea de la clasa a II-a este de + 28,66 unități de dificultate, pe cînd între celelalte clase, spațiul numeric variază numai între: — 2,50 unități, atunci cînd comparăm clasele a II-a cu a III-a și + 7,48 unități, cînd comparăm clasele a III-a cu a IV-a, valori ce demonstrează elocvent afirmația de mai sus.

Introducerea în orarele claselor a II-a, a III-a și a IV-a a 3 ore de limbi moderne săptămînal, care, în unități de dificultate, au valoarea de 30,51 ; 30,87 și respectiv 31,35 are semnificația, cel puțin pentru momentul trecerii de la clasa I la clasa a II-a (la care se predau limbi moderne), unei creșteri bruște în dificultate generală a anului de studii (care va rămîne relativ constantă și pentru anii următori).

Din aceste valori de dificultate trebuie scăzută suma gradelor de dificultate a cîte o oră de desen, muzică și educație fizică, obiecte care vin să completeze lipsa celor 3 ore de limbi moderne.

Făcînd diferența între suma gradelor de dificultate a obiectelor din orarele săptămînale care conțin limbi moderne și cele care nu prevăd în structura lor această disciplină și corectînd în modul prezentat mai sus aceste valori obținem următoarele variații globale de dificultate, pe clase (vezi Tabelul 3).

Aceste cifre exprimate în unități de dificultate au valori care oscilează, în general, în jurul sumei gradelor de dificultate a obiectelor dintr-o zi de curs cu randament mic și pot lua semnificația unei „a 7-a zi de cursuri" pentru elevii de la clasele a II-a, a III-a și a IV-a care învață și limbi moderne.

Faptele prezentate pînă acum nu au în principal menirea să demonstreze că elevii de la clasele a II-a, a III-a și a IV-a, unde se predau limbi moderne, sînt supraîncărcați (din punct de vedere a dificultății obiectelor) în comparație cu cei care nu beneficiază de acestea. Ele trebuie să demonstreze că în situațiile amintite, întocmirea și respectarea orarului în conformitate cu premisele enunțate și cu opiniile celor direct implicați și răspunzători de procesul de învățare de la aceste clase este cu atît mai necesară în aceste situații, datorită faptului că orice modificări neconforme cu cerințele prezentate, operate în orarele acestor

Tabelul 2

		Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Suma gradelor de dificultate	Fără limbi moderne	181,11	+8,33 ↗ 189,44	↘ −1,48 187,96	+6,66 ↗ 194,62
	Cu limbi moderne	181,11	+28,66 ↗ 209,77	↘ −2,50 207,27	+7,48 ↗ 214,75

Tabelul 3

		Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Suma gradelor de dificultate	Fără lb. mod.	181,11	189,44	187,96	194,62
		↕=	↓+20,33	↓+19,31	↓+20,13
	Cu lb. mod.	181,11	209,77	207,27	214,75

clase produc inevitabil, serioase perturbări în procesul de integrare în diversele tipuri de sarcini, blocaje mentale, fenomene de oboseală și/sau de inhibiție de protecție.

Cunoașterea gradului de dificultate a obiectelor, precum și a prevederilor curbei de randament săptămînal și zilnic ne permite întocmirea efectivă a orarelor, plasarea obiectelor pe zile și ore în cadrul acestora. Astfel, presupunînd că am ajuns cu alcătuirea orarului clasei a III-a, cu limbi moderne, la ziua de marți (locul trei în ierarhia randamentului săptămînal, după miercuri și joi), plasarea obiectelor va fi :

	Ora I	Ora a II-a	Ora a III-a	Ora a IV-a	Suma gradelor de dificultate
Obiectele	Citire	Aritmetică	Lb. moderne	Desen	
Gradul de dificultate	9,59	11,98	10,29	4,83	36,69
Locul în ierarhia randamentului zilnic	III	I	II	IV	

Sumele gradelor de dificultate a obiectelor din orarele zilelor de miercuri și joi au descrescut pînă la valoarea de 36,69 (marți) și apoi spre valori din ce în ce mai mici, în concordanță cu curba randamentului săptămînal. Cele 4 obiecte de mai sus au fost plasate și în consens cu curba randamentului zilnic (în ora a II-a — obiectul cu dificultatea maximă din ziua respectivă și apoi, în ordine descrescătoare a dificultății, celelalte obiecte în orele a III-a, I, iar cel cu dificultate minimă — în ora a IV-a).

În același mod se poate opera și numai cu ierarhia dificultății obiectelor pe clase.

În acest caz, disciplina cu gradul de dificultate cel mai mare — aritmetica la toate clasele — va ocupa locul 14 la clasa a IV-a, 13 la clasa a III-a, 12 la clasa a II-a și 10 la clasa I — (în funcție de numărul obiectelor prevăzute prin planul de învățămînt), descrescînd pînă la 1 — lucrul manual (la clasele a II-a, a III-a și a IV) și activități și jocuri libere (la clasa I). Evident, în acest caz, rigurozitatea operațiilor legate de întocmirea orarului va fi diminuată.

* * *

În lipsa anumitor instrumente alcătuite pe baza unor principii și criterii unitare pentru evaluarea gradului de dificultate a obiectelor, pe clase și ani de studii, care să permită și o temeinică analiză de conținut a programelor și manualelor actuale, precum și unele investigații efectuate în rîndul elevilor (cu și fără eșec școlar la acest ciclu), considerăm că prezenta cercetare oferă un mijloc suplimentar de apropiere, pe baze științifice, a cerințelor și exigențelor școlii, ale procesului de învățămînt, în general, de posibilitățile psihice și fizice ale copiilor din ciclul primar, de a face față solicitărilor.

Psihologie socială*

Știință de diagnostic, dar mai ales de intervenție aplicativă prin chemare și proiectivă prin vocație psihologică socială a apărut sub „presiunea" unor urgente nevoi sociale.

S-a dezvoltat răspunzînd nevoii de explicare și intervenție (deci schimbare) a unor modele de conduită interumană care nu mai corespund treptei de dezvoltare social-economică în care se găsește societatea noastră: comportamente rigide și anacronice, matrici culturale desuete, forme instituționale ce frînează evoluția, „Comanda socială" — acesta este imperativul dezvoltării cercetărilor în acest domeniu.

Într-o societate cu un ritm de dezvoltare mai încet, în care viața social-politică se consumă după prescripții imuabile, în care inițiativa este limitată, iar gîndirea îngustată, psihologia socială nu și-ar găsi rostul. Într-o societate ca a noastră, în care inițiativa, gîndirea creatoare bogăția de sentimente și trăiri sînt din ce în ce mai prolifice, psihologia socială nu numai că este necesară, dar nu poate lipsi. Ea devine un instrument de diagnostic și previziune care contribuie la cunoașterea legilor dezvoltării sociale. Cercetările întreprinse în ultimii ani și lucrările datorate lui Traian Herseni, A. Mihu, P.Golu, P.Pînzaru, Ana Tucicov-Bogdan, Geta Dan-Spînoiu, M.Zlate, C.Mamali și alții stau mărturie acestei orientări acționale în psihologia socială românească.

Cursul universitar scos de profesorul Ion Radu din Cluj-Napoca încearcă o sinteză a ideilor și cercetărilor publicate în psihologia socială contemporană și mai ales în țara noastră. Constituie — în același timp — și un model de structurare propice, ilustrînd opțiunile autorului într-un domeniu de cercetare încă insuficient delimitat și elaborat.

Ideea de la care se pornește este aceea că psihologia socială, deși știință de graniță, „nu rămîne o simplă prelungire a psihologiei și nici o simplă aplicare a tezelor preluate de științele sociale, ci are un obiect propriu de cercetare: o clasă specifică de fenomene care sînt simultan și indivizibile psihice și sociale". Această poziție de principiu duce pe autor la concluzia după care cercetarea de pe poziții marxiste în psihologia socială integrează condiționarea socială însăși structurii psihice a personalității, interesîndu-se de modul în care contextul social-istoric modifică trăirile psihice ale omului. De aceea, spre deosebire de psihologia socială occidentală, preocupată îndeosebi de rolul influențelor sociale asupra percepției, memoriei, gîndirii sau vieții afective, psihologia socială din țările socialiste se orientează asupra relațiilor interpersonale prilejuite de procesul producției materiale, de fenomenele de psihologie colectivă. Conceptul de bază cu care se operează în psihologia socială este aceea de interacțiune, considerată îndeosebi la nivelul relațiilor

(Continuare în pag. 77)

* I. RADU, Psihologie socială (curs litografiat, Univ. „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca, 1977, 207 p.)

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC LA CLASA I

După cum se știe, anul școlar 1978/1979 marchează un pas înainte în perfecționarea învățămîntului matematic în țara noastră, el constituindu-se într-o viziune modernă. La încheierea trimestrului I am considerat că putem afla — și face cunoscute cititorilor revistei noastre — cîteva păreri și sugestii privind modernizarea studierii acestui obiect în clasa de început a ciclului primar.

Prin invitațiile făcute la masa rotundă organizată am căutat să îmbinăm experiența celor care cercetează și orientează din punct de vedere științific învățămîntul cu practica nemijlocită la catedră. Participanți au fost tovarășii: prof. dr. IOAN BORCA, inspector general în M.E.Î.; dr. NICOLAE OPRESCU de la Universitatea din București; dr. VASILE ȘTEFĂNESCU, cercetător științific principal la I.C.P.P.; prof. ELENA CONSTANTINESCU, Școala generală nr. 5-București; înv. ELENA CONSTANTINESCU, Școala generală nr. 190-București și înv. ELVIRA IONESCU, Școala generală nr. 88-București.

REDACȚIA: De ce a devenit o necesitate imperioasă problema modernizării învățămîntului matematic?

I. BORCA: În ce privește necesitatea modernizării matematicii, acest lucru este foarte clar sau ar trebui să ne fie clar, cel puțin dintr-un punct de vedere; matematica nu se mai poate preda după vechiul sistem, în primul rînd pentru că în foarte multe țări ale lumii deja s-a adoptat un alt sistem. Dar, în afară de aceasta, modernizarea predării matematicii înseamnă însușirea ei mai ușor de către copil și folosirea ei într-un mod mai simplu și mai potrivit la celelalte științe cu care aceasta este în strînsă legătură sau stă la baza lor. De aceea, Ministerul Educației și Învățămîntului, încă cu ani în urmă, a luat inițiativa de a se elabora programe noi de matematică, moderne, în care să se țină seama, pe de o parte, de ceea ce s-a realizat pe plan mondial în învățarea matematicii în școală și, pe de altă parte, de ceea ce învățămîntul românesc are mai valoros din acest punct de vedere; programele acestea constituind un tot unitar, începînd din clasa I pînă la a XII-a.

Prof. EL. CONSTANTINESCU: Eu cred că introducerea elementelor moderne de învățare a matematicii nu numai că a fost necesară din considerentele arătate de antevorbitorul meu, dar și pentru faptul că matematica modernă are aplicabilitate în mai toate domeniile de activitate și pentru că elevii trebuie să fie obișnuiți cu modul acesta nou de a gîndi, de a lucra cît mai devreme posibil. E foarte bine că aceste noțiuni au fost introduse încă din clasa I, dar foarte bine ar fi ca noi să cunoaștem și programele pentru viitorii ani de studiu.

I. BORCA: Sînt absolut de acord cu ceea ce spune tov. profesoară. Problema aceasta a fost ridicată și de alți tovarăși. Programele sînt elaborate sub formă de proiect, pentru toaae treptele de învățămînt, într-o concepție unitară și vor fi aduse la cunoștință, în cel mai scurt timp, prin intermediul presei. Acest lucru este necesar, în primul rînd, pentru ca învățătorii și profesorii să aibă o privire de ansamblu și, în al doilea rînd, pentru ca ele să poată fi îmbunătățite. Vreau să adaug că definitivarea lor se va face concomitent cu cea a manualelor.

E. IONESCU: Știind că la grădiniță s-a experimentat introducerea unor elemente de matematică modernă și s-au obținut niște rezultate bune, eu consider că trebuie să le folosim și, cum e și normal, să le dezvoltăm.

N. OPRESCU: În ceea ce privește aprecierea noului sistem de studiere a matematicii și momentului introducerii lui, eu cred că nu suportă nici un fel

de discuție. Personal, nu numai că am aderat la acest sistem, dar încă din anul 1965 am făcut unele cercetări și am predat la clasa I timp de 4 ani, după un sistem însă mai puțin îndrăzneț decît cel actual, dar, în orice caz, în spirit modern. M-a bucurat constatarea, în mod practic, că realizarea acestui învățămînt modern este posibilă și, în același timp, că ea este necesară. Pentru aplicarea optimală a noului sistem Ministerul Educației și Învățămîntului a elaborat instrumentele de bază — programa, manualul și un îndrumător care să sprijine învățătorii în realizarea acestui învățămînt modern. Consider că nu este lipsit de interes să relev reacția pozitivă a părinților față de noul sistem. Aceștia nu numai că nu au rămas îngrijorați de faptul că ei nu mai știu ce învață copiii lor, ci au căutat să-și procure îndrumătorul ca să poată învăța alături de ei și împreună cu ei acest sistem modern. În ce privește învățătorii, aici am asistat la atitudini diverse. Unii au privit și privesc cu entuziasm noul sistem și se străduiesc să-l înțeleagă, să-l aplice cît mai corect, alții au privit cu oarecare îngrijorare faptul că nu le sînt la îndemînă cunoștințele despre mulțimi și că le este oarecum dificil să le folosească în mod corect. Am văzut pe teren unele cazuri cînd unii învățători nu au înțeles corect noțiunile matematice respective și, sigur, de aici o serie întreagă de dificultăți și de lipsuri. În ceea ce privește instrumentele de bază cu care se lucrează, eu consider că ele sînt bine elaborate, dar este nevoie de o mai bună coordonare a lor, astfel încît să ofere învățătorului modalități efective posibile de realizat cu copilul de 6 ani. Pornind de la programă către îndrumător se constată că exigențele cresc : programa este elaborată într-un ton, aș spune, mai ponderat, manualul sporește exigențele, iar îndrumătorul le sporește și mai mult.

REDACȚIA : Ce greutăți se întîmpină din partea elevilor și a învățătorilor în învățarea matematicii moderne și care sînt cauzele ?

Înv. EL. CONSTANTINESCU : Salutăm această modernizare în predarea matematicii și consider că toți învățătorii au primit cu entuziasm acest lucru. S-au ivit însă unele greutăți în predarea acestui obiect din cauză că nu s-au cunoscut din timp programa și manualul, de asemenea, învățătorii nu au avut materialele didactice necesare. În legătură cu folosirea noțiunilor matematice date în îndrumător, iarăși se întîmpină unele greutăți. Mulți copii le repetă în mod mecanic, fără să le înțeleagă. Consider că ar fi necesar ca îndrumătorul să dea niște indicații în sensul precizării că nu de la început trebuie să se folosească unii termeni matematici ca : disjunctă, mulțime vidă, intersecția a două mulțimi ș.a.m.d. Am asistat la o lecție deschisă unde învățătoarea le-a cerut copiilor să alcătuiască mulțimi echivalente. Toți au realizat sarcina. Le-au pus în corespondență și au demonstrat astfel că cele două mulțimi sînt echivalente. Dar cerîndu-le să spună de ce aceste două mulțimi sînt echivalente, nu am văzut decît 3—4 mîini ridicate, deși, repet, toți elevii construiseră aceste mulțimi. Consider că folosind, în exemplul dat, termenul de mulțimi cu tot atîtea elemente, cel puțin la început, acesta ar fi mai aproape de nivelul de înțelegere al copilului. Eu am aplicat întru totul programa, dar folosind la început termeni pe înțelesul copiilor și numai treptat i-am introdus și pe cei științifici, repetîndu-i, iar elevii executînd operațiile pentru a-i conștientiza.

N. OPRESCU : Strict legat de vocabularul matematic, aș reține atenția asupra faptului că învățarea matematicii la clasele mici, mai ales în clasa I, nu trebuie să constea în verbalizarea ei, în pronunțarea unor termeni care nu au suficientă acoperire. Noi trebuie să căutăm să-i facem pe copii să înțeleagă fenomenul matematic și dacă am reușit acest lucru, exprimîndu-l chiar într-o formă mai puțin corectă, mai puțin riguros științifică, este un cîștig, decît să-l punem să pronunțe niște cuvinte care nu au nici o acoperire. Mai mult, eu cred că noi greșim dacă la matematică îl obligăm pe copil să utilizeze un limbaj, iar la celelalte discipline altul. El este în faza în care își formează vocabularul, și noi avem sarcini pe această linie. Iată, de exemplu, ce contradicție se naște în mintea copilului cînd la matematică îi cerem să spună că aceste piese sînt albastre și toate celelalte sînt nealbastre, corect din punct de vedere logic, iar la limba română nu-i vom permite să spună că unele fetițe au rochițe albastre și altele nealbastre, ci că celelalte nu sînt albastre sau sînt de alte culori. Eu cred că introducerea unor termeni specifici să se facă după ce copilul și-a format vocabularul literar la limba română și după aceea, prin studierea diferitelor discipline el ajunge să-și formeze și vocabularul specific. Este adevărat că sînt unii termeni, unele denumiri care trebuie neapărat date, dar, zic, trebuie să fim circumspecți, să-i introducem cu multă prudență, și numai pe aceia care altfel nu se valorifică în pregătirea copilului. Eu am fost curios să văd ce a rămas în mintea copiilor din anumiți termeni matematici, cum este, de exemplu, termenul de mulțimi disjuncte. Am spus copiilor să deseneze două mulțimi disjuncte. Nici 25% n-au rezolvat sarcina. Apoi, le-am spus să deseneze două mulțimi care nu au nici un element comun ; 90% au rezolvat-o. Și atunci, mă întreb, este util

să-l obligăm pe copil să pronunțe asemenea termeni ? Mi se pare că nu. Dacă matematica se învață în mod concentric, și matematica modernă trebuie introdusă mai întîi în înțelesul noțiunilor și treptat și sub aspectul vocabularului matematic.

I. BORCA : În legătură cu folosirea unor termeni, cred că aceștia nu trebuie evitați, dar să nu-i obligăm pe copii să-i folosească încă din clasa I.

V. ȘTEFĂNESCU : În ceea ce privește terminologia matematică, într-adevăr există o deosebire între limbajul curent al copilului și limbajul logico-matematic — mă refer la exemplul pe care l-a dat tov. Oprescu. Eu cred că se pot găsi unele potriviri de limbaj, așa încît cel curent al copilului să fie cît mai apropiat de limbajul logico-matematic, fără să dea naștere la confuzii. Dacă copiii nu pot să folosească anumiți termeni, nu trebuie să-i forțăm. Vom prefera o exprimare în limbajul copilului, decît o repetare mecanică a unor noțiuni folosite de învățător. Există unele dubii cu privire la folosirea limbajului matematic, nu atît din cauza îndrumătorului, ci pentru că mulți învățători au înțeles că acele cunoștințe de matematică pe care noi le-am introdus pentru ei trebuie să le predea la clasă. La vîrsta la care ne referim — și bine a sesizat tov. Oprescu — este necesar să folosim anumite expresii de limbă, pe cît este posibil mai apropiate de înțelegerea copilului, fără să contrazică niște experiențe trăite de copil în alte domenii de activitate. Dar vreau să atrag atenția asupra tendinței, uneori greșite, a unor cadre didactice de a înțelege că această substituire este nelimitată, ceea ce duce la banalizarea aspectului matematic și ca terminologie și ca esență.

REDACȚIA : Ținînd seama de faptul că în grădiniță s-au introdus elemente de matematică modernă încă cu cîțiva ani în urmă, v-am solicita să vă spuneți părerea asupra modului în care se realizează continuitatea dintre grădiniță și ciclul primar și cum se oglindește aceasta în programă, manual și îndrumător.

N. OPRESCU : În ce privește legătura dintre aceste trepte de învățămînt ar fi mai multe de spus. Faptul că grădinița a luat-o înaintea ciclului primar cu o programă de învățămînt matematic modern, face necesară stabilirea unei mai atente corelări. În programa grădiniței pentru grupa mare au fost incluse o serie întreagă de sarcini care sînt proprii clasei I. Acestea însă trebuie transpuse la clasa I, iar grădinița avînd numai sarcina să-l pregătească pe copil prin exerciții de gîndire logică pe mulțimi prin jocurile logice, astfel ca el să se poată încadra cu ușurință în învățarea numerelor în școală. Consider că cele cca. 24 de ore, de lecții, adică jumătate din primul trimestru, prevăzute pentru pregătirea copilului, reprezintă un timp mult prea mare, în măsura în care acesta vine cu niște lucruri bine înțelese de la grădiniță. În această etapă ar trebui numai să le actualizăm, să le ordonăm. Dar între grădiniță și ciclul primar se impune stabilirea unor corelări nu numai în ce privește programa, ci și în ceea ce privește metodologia de lucru a educatoarei și a învățătoarei.

V. ȘTEFĂNESCU : Este adevărat că nu se realizează o suficientă continuitate între grădiniță și clasa I. Sînt de acord cu ceea ce spunea tov. Oprescu. Ce rost are să se introducă la grădiniță o serie de cunoștințe, care oricum se fac la școală cînd se introduce noțiunea de număr. Mai ales că la grădiniță copiii nu pot să traducă simbolic nici o operație. La grădiniță copilul ar trebui să se familiarizeze cu piesele de la jocurile logice, cu figurile, cu denumirile lor.

I. BORCA : În prezent se lucrează la revizuirea programei pentru învățămîntul preșcolar exact în acest sens. În legătură cu ceea ce spunea tov. Oprescu, consider că la începutul clasei I va trebui să existe, totuși, o perioadă destul de mare de recapitulare a cunștințelor obținute la grădiniță, sub forma jocurilor didactice, mai ales că nu toți copiii de 5—6 ani sînt cuprinși în grădiniță.

N. OPRESCU : În ce privește manualul, aș avea de făcut cîteva observații. Consider că sub aspect matematic, logic nu se pun în discuție probleme, dar sub aspectul prezentării lui, el este mult prea încărcat cu desene cu foarte multe amănunte și mult prea viu colorate. Din această cauză se produce fenomenul mascării. Excitanți nesemnificativi cum sînt culorile, formele absorb atenția copilului și acesta nu se mai concentrează pe fenomenul matematic ca atare. De aceea, într-o ediție viitoare, cred că ar trebui avută în vedere această considerație, și în plus proporțiile figurilor.

V. ȘTEFĂNESCU : Pe plan mondial există o mare dispută privind coloritul manualelor și schematizarea. Toți profesorii care au încercat să folosească, la nivelul clasei a V-a, cărțile lui Pappy, au spus că nu sînt accesibile, că sînt prea schematice, adică fenomenul matematic apare într-o formă esențială, pură, fără să fie reflectate de obiectele din lumea înconjurătoare, familiare copilului. Sînt de acord cu observația că paginile sînt cam încărcate, dar manualul a fost conceput să servească și drept caiet de muncă independentă.

N. OPRESCU : Dar rezervă prea puțin loc pentru activitatea independentă.

I. BORCA : Şi eu sînt de părere că spaţiul rezervat muncii independente este insuficient. El ar putea reprezenta doar un model, elevii trebuind să dispună de un caiet special pentru activitatea independentă pe care să lucreze, evident, în clasă.

E. IONESCU : Nici nu se poate concepe activitatea fără un asemenea caiet. Eu folosesc manualul după ce am făcut consolidarea în acest caiet.

Înv. EL. CONSTANTINESCU : Existenţa unui caiet de muncă independentă permite şi tratarea diferenţială a elevilor.

Prof. EL. CONSTANTINESCU : Eu vreau să salut această primă încercare ca manualul să fie şi un instrument de lucru. El îl ajută pe copil să gîndească, să-şi fixeze imediat nişte noţiuni şi să dea nişte răspunsuri prompte. Că aceste rînduri sînt prea puţine, este adevărat. Eu le consider ca nişte exerciţii pe care copiii le fac înainte de a scrie frumos în caiet. Ar fi absolut necesar ca să se editeze un caiet special, aşa cum erau înainte caietele de muncă independentă.

REDACŢIA : Pentru pregătirea învăţătorilor a fost editat şi un îndrumător. Cum îl apreciaţi ?

Prof. EL. CONSTANTINESCU : Vă asigur că îndrumătorul este manualul cel mai la îndemîna învăţătorilor care predau la clasa I. Este primul contact pe care poate să-l ia cu teoria mulţimilor. Important este însă ca învăţătorul să cunoască foarte bine ceea ce trebuie să predea şi mai mult chiar şi să ştie să aleagă, din toată această cantitate de cunoştinţe, ce se poate preda, ce este accesibil la clasa I.

V. ŞTEFĂNESCU : Sînt de acord că îndrumătorul nu relevă decît în mod foarte palid legătura cu grădiniţa şi care ar trebui să fie mai substanţial sub forma indicării unor jocuri şi modalitatea cum s-ar putea acestea adapta la sistemul de organizare a activităţilor în clasă.

N. OPRESCU : Tov. prof. Constantinescu : Credeţi că este accesibilă matematica din îndrumător pentru învăţătorii care nu au studiat în şcoală teoria mulţimilor ?

Prof. EL. CONSTANTINESCU : Este cea mai apropiată lucrare pe care o pot studia.

E. IONESCU : Mie mi-a folosit foarte mult. În plus am folosit şi manualul de clasa a V-a.

N. OPRESCU : Atît în îndrumător, cît şi în prezentarea făcută de tov. Borca se subliniază că s-a folosit tradiţia şcolii noastre. Sînt de acord că în multe locuri se simte, că s-a acţionat pe această linie, dar lipseşte această idee dintr-un loc semnificativ, important, din metodica predării unor noţiuni de matematică. Învăţătorii au învăţat şi în stil tradiţional — şi pot adopta şi în tilul modern — că la clasele primare se merge pe linia raţionamentului inductiv. Pornim de la operaţii concrete cu obiecte, ne ridicăm la o fază în care construim fenomenul şi apoi la reprezentări şi la noţiuni. Mă întreb de ce în predarea numărului natural şi respectiv în predarea operaţiilor se renunţă la această experienţă care este la îndemîna tuturor învăţătorilor şi de ce nu se valorifică pe linia predării moderne a matematicii ?

I. BORCA : În ce priveşte îndrumătorul, evident, el a fost elaborat în scopul de a-i ajuta pe învăţători şi din punct de vedere al însuşirii cunoştinţelor despre mulţimi, cel puţin atît cît au nevoie ca să poată preda în bune condiţii la clasa I, dar şi să conţină îndrumări metodice. În urma multor observaţii primite din teren, s-a ajuns la concluzia că nu este cazul ca în ediţiile viitoare ale îndrumătorului să mai figureze cunoştinţe pentru învăţători. Prezenţa acestui capitol a dat naştere la unele confuzii mergînd pînă la transferarea a ceea ce era destinat învăţătorilor să se predea copiilor, obligîndu-i pe aceştia să folosească unii termeni. De aceea, în viitor se va recomanda învăţătorilor o bibliografie de studiu care va începe cu manualul de clasa a V-a. Anul trecut, la vremea respectivă, acest manual nu era elaborat şi tipărit în această concepţie. Acum manualul conţine suficiente cunoştinţe despre mulţimi pe care dacă un învăţător şi le însuşeşte, el poate să predea la clasa I şi următoarele. Pentru anul 1979/1980 îndrumătorul va fi revizuit în sensul că prima parte a lui, şi anume cea care se referă la predarea în trimestrul I, unde erau indicaţi destul de vagi, va conţine recomandări metodice concrete în legătură cu folosirea fiecărei pagini din manual : cum să valorifice ce au învăţat copiii în grădiniţă, ce material didactic să se folosească, la ce alt material să apeleze şi apoi să recurgă la manual. Se va arăta în mod foarte concret cum trebuie construite lecţiile.

REDACŢIA : Nu ar fi oportun să discutăm şi problema materialului didactic ?

N. OPRESCU : Învăţătorii ridică această problemă şi este, cred, firească. Nu cumva noi limităm materialul didactic numai la jocurile logice ? Oare copilului

care a lucrat cu acest material și în grădiniță nu i se diminuează interesul pentru activitatea matematică ? Eu consider, și este și părerea învățătorilor, că nu trebuie să ajungem la concluzia că materialul didactic tradițional trebuie înlăturat. Cu ce păcătuiesc bețișoarele cînd cu ele se poate demonstra copilului noțiunea de mulțime, constituirea ei și operațiile cu mulțimi. De asemenea, cred că pot fi folosite în același scop, cu bune rezultate *mașinile cu bile, figurile decupate* etc. Consider că s-a înțeles greșit că tot materialul care s-a folosit pînă acum în școală nu mai este propriu predării matematicii în manieră modernă și că trebuie să utilizăm numai jocurile logice. Toți psihologii spun că proprie gîndirii copilului de 6 ani este operația concretă. Dar noi începem să operăm cu el „la modul concret" cu figuri geometrice ; ori figura geometrică reprezintă deja un concept figural, are o definiție, are o generalizare, deci nu e un obiect oarecare. Mi se pare necesar să precizăm învățătorilor că trebuie să lucrăm mai întîi cu obiecte efectiv concrete. Sigur, există un pericol, de care matematicienii se tem în legătură cu faptul că obiectele concrete au multe determinări și s-ar putea întîmpla să se producă confuzii. Dar atunci cînd se formează o mulțime trebuie precizat prin ce se caracterizează, după ce criteriu se constituie mulțimea respectivă. Tocmai aici sub aspect metodologic, sînt deficitari mulți învățători. Ei au înțeles că mulțimea se constituie punînd de exemplu, pătrate în cercuri, în diagramele Venn. Și copilul a înțeles la fel. Dacă obiectele nu sînt înconjurate cu o sîrmuliță și o anumită culoare ele nu mai constituie o mulțime. Prin urmare, copilul în loc să generalizeze proprietatea care constituie mulțimea, el generalizează acea sîrmuliță cu care e înconjurată mulțimea. Eu sînt de acord că pentru a-i crea imaginea că le-am pus la un loc după proprietatea caracteristică pun și sîrmulița. Cînd ajung însă să reprezint grafic mulțimea prin niște simboluri, care nu au o proprietate caracteristică la modul concret, atunci trebuie să le înconjur într-o diagramă.

V. ȘTEFĂNESCU : În ce privește diversitatea materialului didactic eu nu cred că cineva se poate opri la un material stas. Ar fi de dorit ca o comisie specială să valorifice bogăția de material didactic ajutător pe care învățătorii, din diferite colțuri ale țării, le-au confecționat și pe baza cărora au obținut rezultate bune. Totuși, eu rămîn la convingerea că materialul de bază rămîn tot blocurile logice și rigletele Coussinnier.

I. BORCA : Sînt de acord cu ceea ce spunea tov. Oprescu, și anume ca pe lîngă materialul didactic, așa cum îl denumea tov. Ștefănescu, de bază — jocurile logice —, să se folosească și mult, foarte mult alt material didactic.

Înv. EL CONSTANTINESCU : Consider că nu ar trebui să se renunțe la bețișoare, mai ales că la trecerea la numerația de la 0 la 100 obligatoriu copiii vor trebui să-și facă mănunchiuri cu cîte 10 bețișoare. Cu atît mai mult atunci cînd vor trebui să adauge sau să ia (adunare, scădere), iar rigleta nu se poate strica. Deci bețișoarele și socotitoarea sînt niște materiale ajutătoare prețioase.

REDACȚIA : Am dori să abordați, în intervenția dv. și modul cum au fost pregătite cadrele didactice în vederea introducerii matematicii moderne în școală și, mai ales, ce ar fi necesar să se facă în următoarele etape.

N. OPRESCU : O condiție care se impune realizată pentru aplicarea unui nou sistem este pregătirea celor care-l aplică.

Eu cred că forurile de resort ar trebui să accentueze pregătirea învățătorilor prin cursuri cu o durată mai mare și, aș spune, de profunzime și nu numai în domeniul matematicii. Problema care se pune nu e numai ca învățătorii să cunoască teoria mulțimilor și atît. Important este ca aceștia să poată transpune în registrul copilului noțiunile matematice, să le organizeze, ordoneze pe posibilitățile de înțelegere ale acestuia. Învățătorii vor niște metode de lucru. Și li s-au servit prin lecțiile ținute la televiziune, prin lecțiile deschise. Dar există o tendință de formalism în această pregătire. De exemplu, eu consider că măsura ca un învățător, săptămînal, să prezinte colegilor lecțiile care se vor ține în săptămîna următoare nu este pe deplin utilă. Dacă este vorba de predarea numerelor în cadrul primului concentru, ar fi suficient să se prezinte un model cu explicațiile de rigoare și cu variantele posibile, deoarece metodologia predării tuturor numerelor din acest concentru este aceeași. Deci, să se prezinte problemele care constituie cheia metodică a predării unor capitole. Acestea să fie bine aprofundate, bine explicitate și, în felul acesta, fiecare învățător va găsi posibilități variate de realizare.

Înv. EL CONSTANTINESCU : Sînt întru totul de acord cu tov. Oprescu, și aș mai adăuga : mai ales că nu toți învățătorii au ajuns la lecția respectivă care se prezintă sau alții au depășit-o.

I. BORCA : În legătură cu sprijinul care trebuie acordat învățătorilor aș vrea să vă spun că datorită timpului scurt în care au trebuit introduse programa și manualul și pregătirea învățătorilor s-a făcut, la începutul acestui an școlar, în

cîteva zile și, evident, nu s-au putut trata o serie de probleme. Acesta a fost și motivul pentru care ministerul a hotărît ca în timpul fiecărei vacanțe, pentru învățătorii care predau la clasa I, să se organizeze la județe — fie centralizat, fie pe grupe de comune — cursuri cu o durată de 2—3 zile, în care să se parcurgă întregul material pentru perioada trimestrului care urmează. Bineînțeles, așa cum arăta și tov. Oprescu, nu se va parcurge lecție cu lecție, ci se vor prezenta anumite tipuri de lecții. Se recomandă ca, în continuare, învățătorii din aceeași școală sau din școli apropiate să se întîlnească săptămînal, cu care ocazie fiecare să prezinte rezultatele pozitive, metodele și procedeele folosite. S-a mai dat indicația ca la schimbul de experiență să participe nu numai învățătorii care predau anul acesta la clasa I, ci și cei care vor preda în anul viitor pentru ca de pe acum să se familiarizeze cu noile probleme.

*

Redacția mulțumește și pe această cale tovarășilor care au răspuns solicitării de a participa la discuție, abordînd probleme care pot contribui la îmbunătățirea procesului de predare-învățare a matematicii la clasa I într-o viziune modernă. Redacția invită și alți specialiști și învățători să-și expună punctul de vedere și experiența proprie în legătură cu modernizarea învățării matematicii în clasele I, V și IX.

Dezbatere realizată de **Medeea Bunescu**

Revista „Pädagogik" (1978)

Revista „Pädagogik" este o publicație *prestigioasă, binecunoscută* și apreciată în cadrul presei pedagogice din R. D. Germană. În paginile ei, cititorul găsește întotdeauna un izvor de sugestii, o expunere a unor ipoteze, o dispută lămuritoare ce îndeamnă ca oricare cercetare să aibă ecou în munca de instruire și educație din școală.

Direcțiile principale ale conținutului unui mare număr de articole vizează educația comunistă a elevilor, cu privire specială asupra educației prin muncă și probleme de didactică și de teoria instruirii.

În privința problemei educației prin muncă se subliniază ideea că munca constituie mijloc de educație numai atunci cînd este organizată într-un anumit fel, cînd urmărește precise obiective educative (articolul semnat de J. Polzin în nr. 2), că științele sociale și științele naturii, prin conținutul lor, prin activitățile care se desfășoară în procesul de predare-învățare (analiză, argumentare, aplicare în practică, evaluare, experimentare) conțin bogate potențe educative (articolul semnat de Karl Horst Brüggener în nr. 5).

O serie de articole se ocupă de rolul întreprinderii productive în educarea atitudinii comuniste față de muncă. Gisela Knüpfer, în articolul „*Educarea atitudinii comuniste față de muncă*", (publicat în nr. 5) indică modalități concrete și criterii de evaluare în afirmarea atitudinii comuniste față de muncă.

În studiul „Influențele clasei muncitoare asupra educației comuniste a tineretului", Heinz Franz și Günter Rauch (nr. 7—8) menționează că potențele educative ale întreprinderii trebuie gîndite și elaborate pedagogic, direcționîndu-le spre realizarea unor obiective educaționale precise.

Herbert Engel și Wolfgang Bauer, în articolul „Înalta eficiență a muncii productive asupra dezvoltării personalității elevului", subliniază importanța pregătirii în vederea desfășurării muncii. Pregătirea nu se limitează la deprinderi și cunoștințe, ea se referă la capacitatea de a organiza, planifica, verifica, conduce și evalua. Buna pregătire este o chezășie a apariției motivațiilor pentru muncă, care determină impulsul și stabilizează atitudinea față de muncă.

Nu lipsesc nici indicații practice asupra întrecerilor în muncă, a *preluării unei răspunderi sociale*, participării la mișcarea inovatorilor și raționalizatorilor, a preluării unor sarcini de învățare și creație (de ex. munca productivă ca izvor de cunoaștere pentru matematică) — articol semnat de Günter Tobien și Günter Wettstädt în nr. 7—8.

Foarte valoros este studiul publicat în nr. 9 de Helmut Stolz — „Metode ale educației comuniste" — care în fapt rezumă contribuția sa la tratatul de pedagogie ce urmează să apară. Conform concepției tratatului, studiul este gîndit pentru a veni în ajutor în vederea rezolvării problemelor ridicate de practică. El afirmă că oricît de talentat ar fi un pedagog, trebuie să cunoască metodele de educație, acestea nefiind altceva decît o consecință a activității pedagogice în situații tipice. Autorul pleacă de la axioma că nu poate exista educație în afara colectivului și clasifică metodele de educație astfel: a) metoda educației prin învățare sistematică; b) structura activității sociale, productive, politice, estetice, sportive și de autoservire (organizare, planificare motivare, directivare către obiective); c) metodele stimulării pedagogice (crearea perspectivei, stabilirea cerințelor, controlul, aprecierea, notele, evaluarea, întrecerea, pedeapsa, recompensa); d) metoda cerinței (aspirații, obiective, instruire, informare, sfat, apel, interzicere etc.).

Problemele de didactică și teoria instruirii sînt prezentate de Wolfgang Thiem, Helmut Veck, Edgar Drefenstedt și A. Kossakovski. Primii doi publică o serie de articole în nr. 2, 3, 4, 6, sub titlul „Relația între conducerea procesului de instruire și legitățile cunoașterii". Autorii atrag atenția că a orienta instruirea numai pe baza legităților cunoașterii nu este suficient și reprezintă o situație unilaterală. Ei arată că în R.D.G., pînă la 1965, a dominat numai orientarea către metodica disciplinei de învățămînt, dar că în ultimii ani teoria și practica instruirii a stabilit o legătură între metodic și didactic. Ca urmare, *conducerea procesului de învățămînt* trebuie să se efectueze atît în activitatea de cunoaștere, cît și în îndeplinirea funcțiilor didactice: introducerea în temă, primul contact cu materia, recapitularea, exercițiul, consolidarea, aplicarea, sistematizarea, *controlul* și *aprecierea*. În clasă se desfășoară un proces de cunoaștere, dar și un proces de muncă și în orice proces de muncă este cuprins și un proces de cunoaștere.

Edgar Drefenstedt — Flura Lompscher, Cristine Mühl scriu în nr. 4 și 5 despre „*Ridicarea calității* conducerii pedagogice și influențele ei asupra activității școlarului". Autorii prezintă rezultatele unei cercetări empirice-analitice prin care au studiat conducerea pedagogică în activitățile de stabilire a obiectivelor și *sarcinilor*, a *motivațiilor*, în *dezvoltarea* intereselor, a plăcerii de a pune întrebări, precum și în activitățile de participare a elevilor în procesul de evaluare. Autorii prezintă efectul aceleiași acțiuni asupra elevilor activi, mai puțin activi și inactivi. Ideea că *disciplina* este *rezultatul* unei *activități* bine organizate și că în această privință activitățile social-utile, cele productive și activitatea de cercetare reprezintă potențe mari pentru educarea disciplinei și a răspunderii, potențe care nu au fost încă suficient promovate este *tratată* de *Adolf* Kossakovski în articolul „Să pregătim școlarul pentru o activitate disciplinată și plină de răspundere". Revista prezintă și o dare de seamă asupra „Pozițiilor, problemelor, interpretării și elaborării tratatului de pedagogie", *rezultat al activității* comune între Academia de științe pedagogice din U.R.S.S. și cea din R.D.G. (Bernhard Werner—nr. 6).

Ideea de fond a tratatului se referă la educația multilaterală, armonioasă, a personalității socialiste. În faza concepțională s-a *stabilit* ca principiu că fenomemele și procesele pedagogice trebuie văzute în strînsă legătură cu procesele concrete ale dezvoltării societății socialiste.

(Continuare în pag. 77)

ȘCOALA ÎN CONFRUNTARE CU CONTRADICȚIILE SOCIETĂȚII DE CONSUM

Dr. OLIVIA CLĂTICI
Dr. IOANA ANGHEL

Școala se confruntă azi pe plan mondial cu o multitudine de probleme: necesitatea de a depăși propriile ei limite și închistări în tipare pentru a se racorda mai bine la cerințele impetuoasei revoluții științifice și tehnice, și în același timp cu o serie de limite și bariere sociale pe care i le mai pune în față subdezvoltarea unor țări și perpetuarea în altele a inegalităților sociale, a exploatării omului de către om.

Tensiunile și convulsiile sociale de pe diverse meridiane proprii epocii noastre nu au împiedicat, deși au frînat profundele căutări și restructurări în domeniul învățămîntului. „Pe verticală", ele urmăresc o mai bună înlănțuire și restructurare a programelor pe cele trei verigi principale ale instruirii — primar mediu și superior —, o mai bună așezare a însușirii cunoștințelor pe vîrste de școlaritate, dilatarea sau comprimarea diverselor discipline și cicluri, iar pe „orizontală" preocupările vizează, în ultimele decenii, cuprinderea întregii populații de vîrstă școlară, combaterea analfabetismului și obscurantismului, valorificarea și pe această cale a cuceririlor științei și tehnicii, a valorilor culturii create de umanitate. Proiectarea sistemelor de învățămînt în cîmpul de atenție al autorităților la cel mai înalt nivel din fiecare țară este una din caracteristicile de bază ale evoluției școlii în zilele noastre.

Desigur, toate acestea au dus la rezultate spectaculoase, învățămîntul actual în lume nu mai seamănă cu cel din perioada interbelică. Dar, eforturile care se fac în continuare, examinările și reexaminările sistemelor de învățămînt dovedesc necesitatea unei permanente adaptări, sau mai bine zis, a unor devansări prin instruire a realităților sociale, impuse de perspectiva lumii contemporane. Din perspective diferite, cu obiective și abordări diferite, îmbrăcînd o gamă largă de manifestări — de la îngrijorarea alarmantă și dramatică, pînă la găsirea unui echilibru și depășirea unor greutăți ale dezvoltării, situația învățămîntului în lume este în cel mai înalt grad preocupantă. Deși atît de diversă, situația învățămîntului subsumează unele trăsături comune, cel puțin pe grupe mari de țări, care evidențiază și ea, sau vine să întărească necesitatea evoluției în sensul depășirii orînduirii care „împarte lumea în bogați și săraci", pentru trecerea la „o societate mai bună și mai dreaptă". Disfuncționalitățile acestei orînduiri, în condițiile crizei economice, financiare, de materii prime, a crizei de sistem în general, a accelerării cursei înarmărilor etc., se manifestă cu putere în întreg sistemul de învățămînt al acestor țări, evidențiind și pe această cale necesitatea socializării conducerii vieții sociale, a restructurării democratice a tuturor componentelor sale.

Dincolo de realizările indiscutabile și preocupările pline de bune intenții ale unor factori de răspundere socială din aceste țări — unele cu vechi tradiții de cultură, care cu sute de ani în urmă au proclamat necesitatea învățămîntului pentru toți —, în societatea „tuturor posibilităților", în „societatea de consum" și a mult trîmbițatelor „șanse egale", problemele nesoluționate ale învățămîntului, sau insolubile în cadrul respectiv, se constituie la ora actuală într-un dosar cu multe file. Cheltuielile militare nerezonale, efectele inegalității de structură a învățămîntului și consecințele actualei crize economice marchează profund

învățămîntul de toate gradele. Paradoxal pentru această societate „de consum", a pretinsei bunăstări, este faptul că ea dispune de resurse materiale și umane, de valori spirituale și capacități intelectuale suficiente ca să potențeze instruirea la un nivel superior a tuturor copiilor și să le asigure pe această bază un start egal în viață, dar legile inexorabile ale proprietății private distribuie în mod extrem de inegal aceste valori. Putem extrapola asupra învățămîntului cele spuse de tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea de la 3 august în legătură cu economia capitalistă: „...ar fi greșit să credem că ele nu mai pot rezolva problemele dezvoltării economice. În ciuda greutăților pe care le-au avut și le au, țările capitaliste dezvoltate dispun încă de suficiente forțe..." [1] Aceste forțe sînt însă minuite de o manieră menită să privilegieze pe privilegiați și care nu rezolvă profundele conflicte și contradicții sociale, ci le adîncește și mai mult. În condițiile unei hiperdezvoltări economice, învățămîntul continuă să fie inechitabil și sursă de inechități.

Iată numai cîteva date: în Statele Unite 1,5% din populația adultă este analfabetă și încă cîteva procente semianalfabetă. În Europa în țările nesocialiste, după datele furnizate de UNESCO, 3,6% din populația adultă este analfabetă. Pe plan mondial, deși procentajul de analfabeți se prevede să scadă, de la 32,4% în 1970, la 25,7% pînă în 1990, în cifre absolute, el va marca de fapt o creștere de la 742 milioane la 814 milioane, ca urmare a perpetuării unor decalaje economice și a exploziei demografice.

Nu se poate trece cu vederea faptul că în țările capitaliste avansate economic învățămîntul are vechi tradiții, există școli înalt specializate cu renume internațional ce dau o instrucție și o pregătire culturală deosebită. S-au făcut eforturi considerabile pentru modernizarea învățămîntului, a programelor și structurilor sale. S-au construit școli, universități, laboratoare modern utilate etc. O serie de date însă vin să ateste că pasul cu cerințele modernizării nici pe departe nu este ținut și mai ales faptul că dotarea școlilor, durata studiului, nivelul de pregătire pe care-l dau este net diferențiat între școlile particulare și publice, deci în funcție de proveniența de clasă a copiilor.

Neținerea pasului cu cerințele dezvoltării este atestată și de datele privind structura absolvenților învățămîntului superior care nu dă o pregătire echilibrată în conformitate cu cerințele vieții economico-sociale. Astfel, în 1975, în Italia, au absolvit studii superioare: în științe — 10.000 tineri, în medicină — 8.600 tineri, în științe tehnice — 10.000 tineri, în economie — 8.200 tineri, în agronomie — 1.200 tineri, în litere — 24.900 tineri. Comentariul este de prisos.

În Franța, pentru care anul școlar 1978—1979 este al II-lea an al aplicării reformei învățămîntului (Legea din 11 iulie 1975) în care, în concepția ministrului învățămîntului, se va acorda o atenție deosebită realizării Colegiului Unic și pregătirii profesionale a elevilor, pentru ca școala, după expresia aceluiași ministru, să nu reproducă discriminările care subzistă în societatea franceză — „jumătate din tineret suferă încă după urma sistemului școlar care nu dă o formație profesională calificată". Aceasta este aprecierea Consiliului național al Federației Educației Naționale (F.E.N.) din septembrie 1978.

Revelator pentru structura de clasă a învățămîntului francez este și faptul că în timp ce clasa muncitoare reprezintă peste 50% din populație, numai 10% din studenți provin din rîndurile ei, în schimb din familiile marilor patroni, care constituie mai puțin de 1,0% din populație, provin 13% din studenții francezi.

O altă filă a „dosarului învățămîntului" din țările capitaliste industrializate consemnează situația discriminatorie față de diferite categorii sociale în funcție de sex, rasă, proveniență. În pofida legislației și luării de poziție din partea unor largi categorii ale opiniei publice, segregația rasială se practică masiv în școlile din unele state americane.

În Anglia, R.F.G., Franța, S.U.A., țări care atrag un mare număr de tineri proveniți „de peste mări" se practică față de aceștia, față de copiii emigranților, un sistem de învățămînt discriminatoriu. Costul ridicat al învățămîntului — în S.U.A. pentru a frecventa 4 ani de facultate și a obține o diplomă, sînt necesari cam 30.000 dolari —, numerus clausus, testele preliminarii, sistemul discriminatoriu al burselor, creează tot atîtea bariere în calea tinerilor „de peste mări", care vor să obțină o diplomă de studii, constituie un element de perpetuare a situației lor de paria societății, o sursă de neintegrare socială.

În pofida unor succese parțiale, obținute prin luptă, pentru eliminarea discriminărilor școlare, față de tinerele fete, se mai practică, disimulat sau nu, și această formă de perpetuare a inegalității. Ea mai are o largă răspîndire în Anglia, Japonia, Elveția etc., unde legislația prevede orientarea fetelor cu precădere spre anumite școli de calificare special destinate acestora, care le dau o pregătire profesională minimă și limitată.

1 NICOLAE CEAUȘESCU, Expunere la ședința activului central de partid și de stat, din 3 august 1978.

Iar cînd acestea preferă să meargă împotriva orientării, să-şi aleagă alte şcoli decît cele spre care sînt orientate în mod oficial, nu fac decît să-şi mărească „şansa" de a îngroşa rîndurile şomerilor de două ori mai repede.

O problemă, care în pofida unor încercări de reglementare succesive, rămîne o neîmplinire cronică, este insuficienta capacitate de cuprindere a tineretului în şcolile şi universităţile Europei occidentale, fenomen care, cuplat cu efectele crizei economice şi deteriorării orînduirii capitaliste în general, aruncă o parte a tineretului din aceste ţări direct în braţele şomajului, ale obscurantismului, drogurilor, a comportamentului deviant etc.

La o întrebare pe care cotidianul „Le Monde" şi-o pune : de ce nu se iau măsuri drastice pentru curmarea abuzurilor sectelor religioase (care proliferează în occident), tot el dă şi răspunsul : practicile sectelor sînt protejate de „toţi cei care doresc ca tineretul să nu fie angajat din punct de vedere politic şi social" „...într-adevăr — arăta sociologul francez A. Woodrow —, decepţia profundă a tineretului în faţa unei societăţi incapabile să mai ofere răspunsuri la întrebările care frămîntă categorii largi de tineri, preponderenţa spiritului mercantil, nesiguranţa zilei de mîine, exprimată în primul rînd prin lipsa unor perspective concrete de realizare pe plan profesional, în condiţiile cînd diplomele universitare devin „paşapoarte spre nicăieri", explică adeziunea unor tineri la asemenea erzaturi mistico-ideologice" [2].

Dacă în perioada aşa-numitului boom economic s-a înregistrat o anumită creştere a numărului elevilor şi studenţilor, criza şi deteriorarea situaţiei economice în general, inflaţia, bugetele cu totul insuficiente, mai ales după 1970, au afectat şi afectează grav învăţămîntul nu numai pentru prezent dar şi pentru viitorul, cel puţin, previzibil. Aceasta se oglindeşte şi în vehementele luări de poziţie prilejuite de redeschiderea anului şcolar 1978—1979. Secretarul general al Federaţiei Educaţiei Naţionale din Franţa declara că situaţia în anul acesta nefiind nici mai bună nici mai rea faţă de anul trecut „în plan social ea este gravă şi preocupantă", şi că „proiectul de buget pentru 1979 suscită interogări şi îngrijorare", „problema dramatică a reînceperii (anului şcolar) este aceea a locului de muncă". Biroul Politic al P.C. Francez a publicat cu acelaşi prilej o declaraţie în care subliniază că „politica guvernului accentuează dificultăţile numeroaselor familii deja afectate de şomaj, de creşterea preţurilor şi inegalităţii". În acelaşi context preşedintele U.N.C.A.L. (Uniunea Naţională a Comitetelor de Acţiune în Licee) a caracterizat situaţia şcolii ca fiind „scandaloasă".

S-ar părea că toată lumea este de acord că şcoala trebuie să fie nu numai locul formării şi educării tinerei generaţii, dar şi al dobîndirii unei profesiuni, a unei calificări, în perspectiva posibilităţii ocupării unui loc de muncă util societăţii. Criza economică şi şomajul de masă, mai ales în rîndul tineretului, suscită o maximă îngrijorare faţă de evoluţia învăţămîntului din ţările capitaliste industrializate, majoritatea elevilor şi studenţilor trebuind să facă faţă unor dificultăţi sporite ceea ce rezultă şi din următoarele cifre. Dacă în 1971 în R.F.G. circa 87% din numărul bacalaureaţilor intenţionau să promoveze în învăţămîntul superior, în 1978 procentul a scăzut la 70%, iar pentru fete la 65%. În S.U.A., în ultimii 10 ani, taxele de frecvenţă a cursurilor universitare au crescut cu 77%, iar în Japonia costul unui an universitar (învăţămînt privat) a ajuns la 10 milioane ieni anual. (30.000 dolari). În această societate „şansele egale" devin o iluzie. În Anglia, după datele Uniunii Naţionale a Studenţilor, datorită sistemului de acordare a burselor (plafon foarte scăzut), ca urmare a amputărilor bugetare, 73% din studenţi, ai căror părinţi au venituri modeste, sînt puşi în situaţia de a abandona studiile. În Italia, datorită deteriorării situaţiei economice a scăzut foarte mult numărul părinţilor care în trecut îşi orientau fiii spre învăţămîntul superior.

În multe ţări occidentale un mare număr de studenţi sînt nevoiţi să muncească în condiţii deosebit de grele pentru a-şi putea continua studiile ; astfel 75% din studenţii francezi nu dispun de resurse financiare minime, 60% sînt nevoiţi să muncească pentru a se întreţine şi un mare număr sînt nevoiţi să abandoneze studiile înainte de a le termina din lipsă de mijloace materiale.

Şomajul, care şi după 1975, anul cînd criza economică a atins punctul culminant, pendulează între 17—20 milioane, a lovit din greu nu numai pe tinerii muncitori ci şi pe absolvenţii şcolilor secundare şi mai ales pe posesorii diplomelor universitare. În toate ţările la care ne-am referit rata şomajului în rîndul tineretului este superioară ratei medii, situaţie pe larg oglindită în presa respectivă. În Italia, la începutul anului 1976 existau 420.000 absolvenţi de şcoală secundară şi 105.000 cu diplomă de studii superioare fără lucru. Situaţia nu diferă de cea a celorlalte ţări din Piaţa Comună unde şomajul în rîndul tineretului sub 25 de ani este de 36%. În Belgia peste 60% din şomerii înregistraţi sînt femei, iar peste 40% sînt tineri şi tinere sub 25 de ani.

În Franţa numărul tinerilor aflaţi în căutarea primului lor loc de muncă a sporit la 700.000, iar în Statele Unite

2 Vezi: „Le Monde", nr 11/1978.

şomajul în rîndurile tineretului se ridică la 16,3%. „Prea mulţi tineri — recunoaşte Robert Boulin, ministrul muncii din Franţa ies acum de pe băncile şcolii sau universităţilor cu diplome care nu servesc la nimic. Diplomele nu se cer, iar altceva aceşti tineri nu ştiu să facă"[3].

La începutul anilor 1970, economia japoneză a început să resimtă recesiunea, iar pentru posesorii de diplome universitare a început o perioadă grea. În 1977 ocuparea forţei de muncă cu diplomă a scăzut la 70% din care mai trebuie scăzute cîteva procente pentru femei şi pentru absolvenţii cursurilor serale supuşi unei şi mai accentuate rate a şomajului.

Paradoxal acest „şomaj cu diplomă", în ţările puternic industrializate, ale căror monopoluri cumpără, racolează, sau fură de-a dreptul forţa de muncă cu diplomă, în special din ţările în curs de dezvoltare, sau din alte ţări, lipsindu-le de o parte din cadrele formate de obicei cu mari sacrificii şi care aduc monopolurilor şi companiilor transnaţionale uriaşe profituri. Referindu-se la această situaţie, secretarul general al partidului nostru, în Expunerea din 3 august 1978 arată: „În unele ţări, vorbindu-se de drepturile oamenilor de a emigra, se urmăreşte în fond asigurarea posibilităţilor marilor trusturi supranaţionale de a recruta forţă de muncă ieftină, mai cu seamă intelectuală, precum şi promovarea concepţiilor cosmopolite, care să ducă la anihilarea spiritului naţional de libertate, slujirea politicii de dominaţie şi asuprire a altor naţiuni şi popoare"[4].

Toate cele de mai sus ne îndreptăţesc să afirmăm, lucru de altfel pe larg oglindit de presa mondială, că şomajul în rîndul tineretului creează un teren propice recrutării membrilor diferitelor bande şi organizaţii extremiste, diferitelor secte obscurantiste, mai vechi sau mai noi, un bun plasament pentru traficanţii de droguri şi „literatură" pornografică etc.

Faţă de această situaţie alarmantă, tineretul înaintat nu este pasiv. În Franţa, R.F.G., Italia, Marea Britanie, Spania, Portugalia, S.U.A., Japonia, tineretul, studenţii, duc o luptă organizată nu numai pentru reînnoirea şi democratizarea învăţămîntului, nu numai pentru combaterea şomajului dar şi a terorismului, a violenţei, a diferitelor secte, a organizaţiilor extremiste, a proliferării unor organizaţii neofasciste sau fascizante.

Lupta studenţilor, elevilor şi cadrelor didactice împotriva deteriorării situaţiei economice şi calitative a învăţămîntului, se loveşte de regulă de inerţia şi ineficacitatea măsurilor guvernamentale, ceea ce contribuie la agravarea fenomenelor de criză a învăţămîntului. Pe terenul intensificării tendinţelor de extremă dreaptă fascizante, universitatea a devenit un adevărat teatru de luptă, unele facultăţi sînt literalmente ocupate de grupuri de extremişti, în cadrul lor au loc rebeliuni mistice şi nihiliste ce amintesc de perioada premergătoare instaurării fascismului. Tineretul organizat luptă cu curaj împotriva terorismului, atît în Italia cît şi în Spania, unde a devenit evident că terorismul nu urmăreşte renovarea universităţii ci transformarea ei într-un instrument de distrugere a bazelor democratice şi cuceririlor ei. Semnificativă este lupta studenţimii şi tineretului portughez care întîmpină o serie de dificultăţi create de autorităţi mai ales începînd cu primăvara anului 1978, cînd foştii profesori fascişti excluşi după 25 aprilie 1974 şi-au făcut reapariţia în universităţi. Organizaţiile studenţeşti de la universităţile din Coimbra, Lisabona, Porto ş.a. duc o luptă organizată pentru democratizarea învăţămîntului, protestează energic împotriva presiunii forţelor fasciste de a recupera poziţiile precedente.

Marile inegalităţi şi discrepanţe ale învăţămîntului contemporan din lumea capitalului are o alternativă pozitivă în strategia politică promovată de partidele comuniste şi muncitoreşti în lupta pentru dezvoltarea democratică a ţărilor şi înaintarea lor spre socialism. Programele partidelor comuniste şi muncitoreşti vizează atît rezolvarea problemelor economice ale învăţămîntului printr-o mai judicioasă distribuire a avuţiei naţionale, cît şi a celor de conţinut privind orientarea şcolii, nivelul ştiinţific şi de cultură generală la care trebuie să se facă pregătirea tinerei generaţii, a forţei de muncă.

Chiar în cazurile în care apreciază că în ţările respective nu sînt încă întrunite condiţiile pentru instaurarea societăţii socialiste, aceste partide prezintă programe constructive de democratizare a învăţămîntului în condiţiile date şi în perspectiva unor ample transformări democratice.

3 Vezi „Etudiants du Monde", nr. 3/6 din 1978.
4 NICOLAE CEAUŞESCU, Expunere la Şedinţa activului central de partid şi de stat din 3 august 1978.

ORIENTAREA REALIST-ŞTIINŢIFICĂ A ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE DIN ROMÂNIA ÎN PERIOADA ANILOR 1864-1918

Dr. CAMELIA ROŞCULEŢ
Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice — Bucureşti

Ipoteza de la care pornim şi pe care căutăm s-o demonstrăm în studiul de faţă este că în România anilor 1864—1918, pe baza tradiţiilor existente şi în funcţie de condiţiile specifice societăţii noastre, a evoluat o puternică orientare realist-ştiinţifică a şcolii. Această orientare şi-a disputat îndelung întîietatea cu tradiţionalul sistem de învăţămînt clasic.

La modul generalizator al noţiunii, clasicismul este definit ca „ansamblul de trăsături proprii mai ales culturii greceşti din cel mai înalt stadiu de dezvoltare al ei, secolele 5—4 î.e.n." [1]. Este cunoscut faptul că din cele mai vechi timpuri cultura greacă şi latină, operele anticilor au fost „alfa şi omega ştiinţei omeneşti" [2].

CLASICISMUL A AVUT O VASTA INFLUENŢĂ, secole de-a rîndul, în domeniul educaţiei şi învăţămîntului, promovînd însuşirea, în şcoli, cu preponderenţă a culturii greco-latine prin intermediul limbilor vechi, greaca şi latina. Această orientare a deţinut în şcoala românească o situaţie prioritară, o îndelungată perioadă de timp. Şcolile cele mai de seamă, Academia Domnească din Iaşi [3] (1714), Academia de la Sf. Sava din Bucureşti [4] (1694) au fost şcoli de tip clasic. O direcţie clasicistă a avut învăţămîntul nostru pînă către sfîrşitul secolului al XIX-lea.

Treptat, însă, clasicismul a asimilat operele valoroase ale unor perioade istorice recente. Astfel, termenul şi-a lărgit sensul, au fost asimilate valorile umanismului şi ale Renaşterii. Din cultura antichităţii, şcoala clasică a preluat doar unele aspecte, mai ales pe cele raţionaliste, în spiritul noii epoci, dar cu restrînsă utilitate practică. Ştiinţele care ar fi permis perfecţionarea modului de producţie ocupă un loc secundar în învăţămîntul clasic. Aspectele practice ale producţiei vor fi în centrul atenţiei nu în învăţămîntul clasic, ci în cel realist-ştiinţific.

Realismul care, pe plan filozofic, promovează „înţelegerea adîncă şi redarea cît mai fidelă a realităţii obiective în trăsăturile ei tipice [5]", şi-a găsit o mare răspîndire în domeniul şcolii.

În învăţămînt realismul ştiinţific reprezintă acea orientare care întemeiază întregul proces instructiv-educativ pe cunoştinţele furnizate de ştiinţele exacte, cu toate consecinţele lor practice.

1 **Dicţionar enciclopedic român**, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1964, p. 665.

2 **FR. BUISSON, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, I-e partie, tome seconde, Paris, 1888, p. 2543.

3 **ŞT. BÂRSĂNESCU, Academia Domnească din Iaşi**, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1962.

4 **ION IONAŞCU, Academia domnească şi colegiul „Sf. Sava", din Bucureşti.** (1694—1864), în **Istoria Universităţii din Bucureşti**, Bucureşti, 1977 p. 1—133; **ARIADNA CAMARIANO, Academiile domneşti din Bucureşti şi Iaşi**, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1970.

5 **Dicţionarul limbii române moderne**, Editura Academiei R.S.R. Bucureşti. 1958, p. 699.

Atunci cînd se vorbeşte de procesul instructiv-educativ se fac referiri atît la modul de organizare (legislaţie, proiecte de legi, dezbateri parlamentare), cît şi la conţinutul procesului de învăţămînt (oglindit în planuri, programe, manuale, principii şi metode didactice).

Învăţămîntul realist-ştiinţific nu s-a dezvoltat pe un teren gol, ci pe temeiul unor vechi tradiţii [6].

Şi în România ştiinţele naturii, matematica, fizica, au figurat în planurile şi programele de învăţămînt ale şcolilor de tip clasic într-o pondere mai restrînsă sau mai extinsă, în funcţie de necesităţile majore ale epocilor istorice în care acestea s-au dezvoltat [7].

În SECOLUL AL XIX-LEA, PĂTRUNDEREA REALISMULUI ÎN ŞCOLI s-a extins, fiind condiţionată de dezvoltarea economică a ţării, precum şi de evoluţia ştiinţelor. În spiritul noilor trebuinţe, după realizarea Unirii (1859), prin Legea din 1864 se dădea o nouă aşezare învăţămîntului. Ultimele două decenii ale sec. al XIX-lea reprezintă o perioadă evidentă de progres în ceea ce priveşte evoluţia învăţămîntului. În urma războiului din 1877, România devenind un stat independent, forţele de producţie capitaliste au căpătat un nou impuls, determinînd o nouă evoluţie a şcolii. Oamenii de ştiinţă înaintaţi, cu vederi progresiste, au susţinut acum orientarea realistă a învăţămîntului. În acest sens, unii dintre cei mai reprezentativi oameni de ştiinţă şi cultură, ingineri, medici, economişti, profesori ca: I. Ionescu de la Brad, Alexe Marin, C. Exarcu, Iuliu Baraş, D. Avramescu, P. S. Aurelian, Gr. Ştefănescu, Pavel Vanici, C. Dimitrescu-Iaşi, Spiru Haret etc., precum şi literaţi şi istorici ca: Al. Odobescu, I. Slavici, Mihail Eminescu etc., au susţinut în această perioadă orientarea realist-ştiinţifică a şcolii. Lor li s-au alăturat reprezentanţii orientării materialiste din filozofia românească, care răspîndeau ideile marxismului şi ale mişcării socialiste: N. Leon, C. Istrati, Paul Bujor, D. Voinov, V. Babeş etc.

În România stabilizarea orientării învăţămîntului nu s-a realizat lent, fără luptă de opinii. O puternică polemică s-a angajat între clasicism şi realism, la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului XX.

Această polemică s-a desfăşurat în jurul unor idei şi probleme şcolare deosebit de importante, a antrenat numeroşi reprezentanţi ai ştiinţei şi culturii care, situaţi în două tabere opuse, pe baza a numeroase argumente, au căutat să demonstreze justeţea punctului de vedere clasicist sau realist.

POLEMICA DINTRE CLASICISM ŞI REALISM din învăţămîntul românesc are un caracter istoric. Ruptura dintre umanişti şi realişti — arată J. Bernal [8] — datează cam de pe la mijlocul secolului al XIX-lea.

În România, în jurul lui 1850, se dădea o adevărată bătălie cu privire la organizarea şi conţinutul clasic sau realist al şcolilor. Polemica în jurul şcolii clasice şi reale a fost reţinută în mod special ca o confruntare care a dus cu preponderenţă la victoria învăţămîntului realist. Multe dintre **argumentele** relevate atunci rămîn pînă astăzi valabile. Astfel, în favoarea **clasicismului** se pleda printr-o seamă de argumente fundamentale care demonstrau că: nu se poate exclude

---

6 Printre primii adepţi ai realismului în învăţămînt şi educaţie se numără Fr. Bacon, care cerea studiul lucrurilor în locul studiului abstract al cărţilor. De asemenea, Ratichius, I.A.Comenius, Raylerr, J.Looke aderau la punctul de vedere realist. Spiritul realist îşi făcea loc în unele din cele mai de seamă colegii. Astfel, Franche a introdus în Colegiul său latin studiul unor cunoştinţe realiste pe care clasiciştii le ignorau: geografia, istoria, fizica, astronomia şi chiar noţiuni practice cu privire la arte şi meserii. Termenul de „Realschule" a fost folosit pentru prima dată în statele germane, unde Semler, în 1706, a deschis prima şcoală de acest fel, la Halle. Învăţămîntul realist ştiinţific era susţinut de materialiştii francezi din secolul al XVIII-lea, precum şi de iluminişti. Realismul şi-a găsit în permanenţă susţinători, între gînditorii pedagogiei universale. I.H. Pestalozzi îşi baza instrucţia pe intuiţie şi legarea învăţăturii de practică. Frobel, Diesterweg, au luptat pentru o didactică modernă şi un învăţămînt legat de practica vieţii reale. Ei au fost cunoscuţi în România. (Vezi: **Clasici ai pedagogiei universale şi gîndirea pedagogică românească**, sub redacţia prof. dr. doc. STANCIU STOIAN, E.D.P., Bucureşti, 1966). Modul în care şcoala şi gîndirea pedagogică realist-ştiinţifică s-au dezvoltat ulterior în sec. al XIX-lea a diferit de la o ţară la alta.

7 Suflul renascentist promova şi în România tendinţe de orientare realist-ştiinţifică.

Ştiinţelor exacte, li se dădea o mare însemnătate, fiind studiate încă din secolele XVII—XVIII la şcolile de la curţile domneşti, fanariote, boiereşti şi în şcolile mănăstireşti. În şcolile „Domneşti", alături de studiul clasicismului, în planurile de învăţămînt figura studiul matematicilor, fizicii, ştiinţelor naturii etc. Acestea se predau însă sporadic. În secolul al XVIII-lea pătrunderea ştiinţelor exacte în şcoli este încurajată chiar de către unii domnitori cu vederi mai largi. În 1776, Al. Ipsilanti hotăra reorganizarea Academiei de la Sf. Sava şi înfiinţarea unor şcoli cu caracter larg: Bucureşti, Craiova, Buzău. Prin actul de ctitorie, el stabilea că aceste şcoli să nu fie doar şcoli de „gramatică" ci şi de aritmetică, geometrie, astronomie, fizică, istorie, zoologie.

În prima jumătate a secolului al XIX-lea ştiinţele pozitive începeau să ocupe un spaţiu din ce în ce mai mare în programele şcolii existente. Printre numeroşii propagatori ai învăţămîntului realist-ştiinţific un loc de seamă au ocupat: Gh. Lazăr, I.E. Rădulescu, E. Potecă, P. Poenaru, Gh. Asachi ş.a.

8 În timpul primei revoluţii industriale, respingînd efectele pe care industrializarea, în forma sa capitalistă, le avea asupra omului de rînd, o parte din reprezentanţii mişcării literare şi artistice au condamnat şi ştiinţa, pe care o considerau identică cu producţia mecanizată. Efectul imediat al acestei rupturi a fost stînjenirea colaborării dintre cele două categorii de intelectuali. În timp ce unii umanişti nu se obişnuiau şi nu se interesau de imensul sistem industrial, nutrind faţă de el doar sentimentul de repulsie, majoritatea oamenilor de ştiinţă şi tehnicienii s-au înstrăinat conştient de artă, umanism, frumos, care atunci nu intrau în sfera lor de preocupări. Vezi **JOHN BERNAL, Ştiinţa în istoria societăţii**, Bucureşti, Ed. politică, 1964,.

din școală studiul tezaurului clasicității, întrucît la originea poporului român există legături strînse cu cultura clasică prin intermediul limbii latine în special ; studiul limbilor clasice permite cunoașterea aprofundată a civilizației greco-romane ; școala clasică leagă învățămîntul românesc de întregul curs al dezvoltării omenirii ; cultura clasică exercită influență etică asupra tinerimii, fiind aproape de ea prin mari personalități, prin idealurile lor clare și luminoase ; școala clasică se prezintă ca o structură cu deosebite virtuți formative.

În favoarea **realismului** au fost aduse, de asemenea, numeroase argumente : școala societății moderne nu se putea opri la instrucția și educația promovată de cultura antică prin intermediul învățămîntului clasic ; cuceririle științelor pozitive se impuneau cu preponderență în conținutul școlii românești ; țara avea nevoie și de alte capacități decît cele pe care le putea produce învățămîntul clasic ; orientarea realist-științifică dă rezultate rapide, creînd acea diversitate de profesii specifice societății în evoluție.

În vederea stabilirii **structurii organizatorice** a școlii secundare din România între anii 1864—1918 au fost întreprinse călătorii de studii în unele dintre cele mai avansate țări din Europa ale căror sisteme de învățămînt au influențat școala românească. Reprezentativ printre oameni de școală care au studiat sistemele de învățămînt din numeroase țări ale Europei este Gh. Costa-Foru, care după o călătorie îndelungată prezintă o lucrare[9] deosebit de competentă în care optica realist-științifică cu privire la organizarea învățămîntului din România este prezentă. Ulterior au fost studiate și făcute cunoscute sistemele de învățămînt ale Germaniei [10], Franței [11], Suediei și Norvegiei [12], Italiei [13], Angliei [14] etc.

ASIMILÎND EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ a acestor țări în funcție de condițiile existente în România, organizarea realist-științifică în țara noastră s-a făcut evidentă în cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Cu toate că despre o bifurcare a studiilor în clasice și reale se vorbea încă din 1832 în cadrul Regulamentului Organic, organizarea unui învățămînt realist apare pe larg în cadrul Legii instrucțiunii publice din 1864.

În ceea ce privește organizarea pe baze realist-științifice a învățămîntului, Legea instrucțiunii din 1864 se oprea la liceul unitar cu preponderență clasică. Pentru satisfacerea cerințelor învățămîntului realist Legea din 1864 (art. 119) prevedea înființarea „școlii reale". În Programul școlilor reale [15], dat în 1864, se arăta că scopul acestora era de a „forma oameni cu cunoștințe pentru viața practică", fiind tot „școli secundare", dar școli de gradul II. Modul în care a fost interpretat, însă, acest articol din lege referitoare la școlile reale este confuz.

În anul 1865, din sînul Consiliului general al instrucțiunii s-a ales o comisie care avea ca scop să analizeze organizarea învățămîntului secundar, al cărei raportor a fost **Al. Odobescu.** În Raportul [16] elaborat de Al. Odobescu se arăta necesitatea orientării învățămîntului nostru secundar în două direcții : clasică și reală. Al. Odobescu făcea propunerea creării a două categorii de școli secundare : școli cu caracter clasic numite gimnazii și școli cu caracter realist, școli reale de sine stătătoare, ca și gimnaziile, dar cu direcție practică, care aveau să pregătească elevii pentru viața modernă sau pentru școlile profesionale, agricole, de comerț etc. Cercetînd și organizarea învățămîntului secundar din Franța, Al. Odobescu și-a însușit unele puncte de vedere care susțineau ideea că în școala reală urmau să se dea, pe de o parte, „cunoștințe generale" (de cultură generală) și, pe de altă parte, „cunoștințe practice generale". Astfel organizate, școlile reale trebuiau să dea „tablouri lămuritoare despre ramurile principale ale cunoștințelor de ordin literar și politic și noțiuni temeinice din toate științele pozitive avînd în vedere aplicarea lor la viața practică". Important pentru direcția spre care se orienta școala secundară este și **Proiectul de lege asupra învățămîntului public** [17], întocmit în anul 1875 de **Titu Maiorescu,** în care era prevăzută o bifurcare a studiilor, după terminarea școlii primare, spre gimnazii clasice ce formau elevii pentru licee și spre gimnazii reale, care trebuiau să-i pregătească pentru școlile speciale de comerț, agricultură, industrie, telegrafie etc.

Puncte de vedere interesante privind învățămîntul secundar realist-științific susținea în această epocă **P. Poni.** Cunoscînd învățămîntul secundar pe plan

---

9 GH. COSTA-FORU, Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei. București, Tipografia Colegiului Național.

10 GH. NEGOESCU, Organizarea învățămîntului real în Bavaria, Bul. M.I.P., An I nr. 2, 1884; CONSTANTIN IONESCU, Organizarea liceului în Germania și la noi, București, Carol Gobl, 1906; C. SPOREA, Organizarea școlilor secundare în Prusia, București, 1916 ș.a.

11 JULES SIMON, La réforme de l'enseignement secondaire, Paris, 1874; GIRARD DE RAYMOND, Question d'enseignement secondaire, Paris, 1903 ș.a.

12 N. IORGA, Raport despre învățămîntul secundar în Suedia și Norvegia, an 1919, fond N. Iorga, Arhivele Academiei R.S.R. dosar XIV,Mss. 48 ș.a.

13 AG. MARINESCU Schiță assupra școlii secundare din Italia (1858—1918), București, 1921, ș.a.

14 F. STRATILESCU, Studii asupra educației în Britania Mare, Buc.,

15 I. POPESCU TEIUȘAN, Legea instrucțiunii publice din 1864, București, E.D.P., 1963.

16 Raportul lui Al. Odobescu, Arhivele statului, București, Fond. M.I.P., Dosar 692, An. 1865, f. 70—75.

17 Monitorul Oficial nr. 20, din 26 ianuarie 1876.

internațional (din țări ca: Germania, Austria, Belgia, Italia, Franța, S.U.A.), se pronunța pentru extinderea părții științifice a „studiilor liceale fără reducerea forțată a părții clasice", reducere care ar fi dus, după părerea sa, la „scăderea nivelului studiilor". El ajungea la un fel de compromis, susținînd menținerea „liceelor al căror scop era de a produce oameni culți sau cu cunoștințe generale clasice și științifice, apți pentru a urma cursurile facultăților și ale „gimnaziilor reale destinate a produce oameni capabili pentru viața practică și școlari pentru școlile profesionale" [18].

UN MOMENT ÎNSEMNAT ÎL CONSTITUIE PROIECTUL DE REFORMĂ al lui Vasile Conta [19] (1881), prin care se cerea crearea școlilor reale de comerț și industrie ce puteau fi urmate de absolvenții claselor gimnaziale. Limbile clasice, în acest proiect, erau excluse din clasele gimnaziale, iar în clasele superioare erau trecute pentru a fi studiate într-un număr limitat de ore. Proiectul lui V. Conta urmărea să dea cursului inferior al școlii secundare (gimnaziilor) o bază realistă, în care să se învețe cu preponderență științele exacte, iar în cursul superior al școlii secundare se preconiza o bifurcare în două secții: una literară și alta științifică. De la secția literară urmau să iasă elevi pregătiți pentru facultatea de drept, litere și teologie, iar de la secția științifică ieșeau pregătiți pentru facultățile de medicină și politehnică. Cercetări importante a întreprins și **A. D. Laurian,** sub ministeriatul lui P. S. Aurelian. El a efectuat studii în Austria și Germania asupra modului cum era organizat învățămîntul realist. În **raportul** său arată că „însemnătatea și necesitatea acestui învățămînt nu se mai poate contesta de nimeni" și mai ales acolo „unde se discută cu pătrundere raporturile școlii cu viața reală" [20]. Cu toate măsurile luate în vederea dezvoltării școlii realiste, învățămîntul secundar rămînea totuși o școală de factură clasică. În liceu, absolvenții gimnaziilor reale nu puteau trece, deoarece le lipsea cunoașterea limbilor. De asemenea, în 4 ani de liceu elevii nu puteau acumula nici cunoștințe suficiente pentru a intra în vreuna din școlile speciale care existau atunci (cum era, de exemplu, Școala de poduri și șosele). **S. Haret,** făcînd analiza [21] întregului sistem de organizare a școlii secundare românești, în **Raportul general asupra învățămîntului secundar** din 1884, a căutat să dea o rezolvare satisfăcătoare acestei probleme mult disputate. În vederea îmbunătățirii situației, S. Haret a cerut elaborarea unui regulament [22] pentru școlile reale „care să lămurească și să completeze legea" din 1864. Prevăzînd rolul pe care gimnaziile reale trebuiau să-l aibă în dezvoltarea economică a țării, S. Haret cerea înființarea lor în special în centrele comerciale și industriale.

În această perioadă și-a elaborat proiectul și **Titu Maiorescu** (1891) care căuta să înglobeze în sistemul de învățămînt public școlile reale (gimnaziile și liceele reale). El punea un accent deosebit pe învățămîntul real care trebuia să corecteze orientarea clasicistă, prin studii mai practice.

ANUL 1898 A ADUS SCHIMBĂRI RADICALE în sistemul de învățămînt. În anul 1898, **S. Haret** a elaborat un nou **Proiect pentru învățămîntul secundar** prin care căuta să reunească avantajele școlii clasice și reale și s-a întocmit **Legea învățămîntului secundar și superior din 23 martie 1898.** Cunoscînd sistemul de organizare a școlilor și din alte țări, fiind reprezentant de frunte al științelor exacte, prețuind la justa lor valoare și studiile clasice, S. Haret prin Legea din 1898 realiza o cotitură radicală, un salt calitativ în procesul de clarificare a controverselor dintre clasicism și realism. Saltul realizat de Spiru Haret în 1898 constituie o concretizare a multiplelor eforturi depuse atît de el cît și de înaintașii săi pe tot parcursul celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea, în vederea organizării unui învățămînt care să corespundă noilor cerințe impuse de dezvoltarea economică, politică și socială a țării. De lucrul acesta Spiru Haret era conștient, după cum o atestă colaboratorii săi mai apropiați [23], dintre care amintim în primul rînd pe C. Dimitrescu-Iași [24]. Prin Legea din 1898, cursul inferior al liceului (gimnaziul de 4 ani) trebuia să dea un ciclu de cunoștințe care să permită elevilor să continue cursul superior, sau să dea posibilitatea celor care se opreau aici să intre în producție. Gimnaziul urma să fie o școală care să deschidă drumul spre toate carierele unde se ce-

18 Cuvîntul lui **P. PONI,** Lucrările consiliului general al Instrucțiunii, ședința a VI-a, 9 sept. 1876.

19 **VASILE CONTA,** Proiectul de lege asupra instrucțiunii publice, în: Monitorul Oficial nr. 257, din 15 noiembrie 1880, p. 7514.

20 **A.D. LAURIAN,** Învățămîntul realist, Raport, Anuarul oficial al Ministerului Instrucțiunii și Cultelor, București, 1884, p. 363—375.

21 Vezi **CONSTANTIN SANDU,** Istoria învățămîntului realist, în raportul general din 1884 al lui S. Haret, București, 1958.

22 **SPIRU HARET,** Opere, vol. I, p. 143—144.

23 Vezi **MARIN DUMITRESCU,** Temeiul trifurcației în liceu (În volumul omagial **Lui Spiru C. Haret: Ale tale dintru ale tale.** La împlinirea a șasezeci de ani. București, 1911, p. 375 și urm.). În același volum, a se vedea și: **C.I. SONTU,** O pagină din istoria învățămîntului științific în România (p. 403); **C. POPA-LISSEANU.** Limba română în școala secundară (p. 425); **CONST. KIRIȚESCU,** Învățămîntul științific în școlile secundare (p. 143).

24 **C. DIMITRESCU-IAȘI,** Reforma învățămîntului secundar și superior. Discurs rostit în Camera Deputaților din 6—7 februarie 1898.

reau cunoştinţe mai bogate, fără a fi necesare studiile liceale. De aceea, S. Haret propunea înfiinţarea unor astfel de gimnazii în toate oraşele din ţară. După terminarea gimnaziului, elevii puteau să se dedice atît studiilor clasice, cît şi studiilor reale, după preferinţe şi aptitudini. Spiru Haret introducea, începînd cu clasa a V-a de liceu, trifurcarea studiilor în secţiunile : **clasică, reală** şi **modernă**. Trifurcarea liceului asigura o utilizare mult mai raţională a timpului şi forţelor tinerimii. Se realiza o distribuţie raţională a cunoştinţelor în funcţie de scopul urmărit la fiecare secţie în parte. Elevii care se dedicau studiilor umaniste puteau să acumuleze în cei patru ani de liceu cunoştinţe temeinice de limbi clasice, nefiind introduşi în amănunte în studiul ştiinţelor, fără însă a le neglija cu totul. În secţia reală, accentul cădea pe studiul matematicii, al ştiinţelor naturale şi fizicii. Secţia modernă realiza o punte între celelalte două, clasică şi reală, dînd posibilitate să se urmeze de aici atît studii superioare cu caracter umanist, cît şi cu caracter realist. Astfel organizat, după legea din 1898, liceul realiza un echilibru în ceea ce privea disputa dintre clasicism şi realism în organizarea şcolilor secundare de cultură generală din România. Justeţea punctului de vedere haretist a fost demonstrată de evoluţia ulterioară a şcolii.

Disputa dintre adepţii clasicismului şi realismului a continuat şi în deceniile următoare. Se aduceau amenadamente substanţiale orientării realiste a şcolii. O mare Anchetă [25] întreprinsă de Ministerul Instrucţiunii în anul 1906 în rîndul profesorilor secundari dovedeşte faptul că problema orientării învăţămîntului rămînea puternic în centrul opiniei publice.

Concomitent cu precizarea cadrului juridic-organizatoric în care a fost înfăptuită formarea şcolii realiste, sînt importante aspectele referitoare la **conţinutul învăţămîntului realist**, cum sînt cele oglindite în planurile de învăţămînt, programele şcolare, manuale, precum şi în cadrul didacticii, al principiului şi metodelor de învăţămînt. Aceste aspecte constituie obiectivul unui viitor studiu.

În ansamblu, din cele relatate considerăm că se poate afirma că învăţămîntul realist-ştiinţific, ridicat pe o treaptă superioară prin Legea lui S. Haret din 1898, s-a dezvoltat în linie ascendentă, influenţînd direct evoluţia şcolii româneşti pe o perioadă îndelungată de timp. El a căpătat valenţe noi pe tot parcursul secolului XX, în epoca actuală devenind şcoala de bază a societăţii. Iată de ce considerăm necesară studierea acestei vechi tradiţii de orientare realist-ştiinţifică a şcolii secundare româneşti de cultură generală.

25 **Ancheta învăţămîntului secundar**, Bucureşti, 1906.

Psihologia aplicată şi pedagogia terapeutică

Observaţiile, analizele instrucţionale şi studiul schimbărilor de atitudine, structurate sub denumirea **„Modelul instruirii muncheneze"***, constituie o contribuţie remarcabilă pentru continua dezvoltare a cercetărilor de psihologie aplicate la domeniul pedagogiei familiei şi copilului. În esenţă, este vorba de un model integrativ, diagnostico-terapeutic, care a fost elaborat pentru schimbarea structurilor familiale şi ale mediului educativ, precum şi pentru transmiterea metodelor de instruire corespunzătoare, destinate părinţilor şi cadrelor didactice. Modelul reuneşte unităţi de instruire cu conţinut terapeutic, recomandări pedagogice şi social-psihologice.

Cartea se adresează psihologilor, medicilor, cadrelor didactice şi lucrătorilor din sectorul social-cultural, din prevederile sociale şi asistenţă. Metodele de instruire şi munca de pregătire sînt prezentate în aşa fel, încît să poată fi învăţate din carte. Evident, aceasta necesită un model de comportament al celui ce este instruit, care se formează prin exerciţii, supraveghere şi îndrumare.

Scrisă la modul unui îndrumător cartea destinată **Instruirii**, include patru capitole, corespunzătoare muncii în patru faze:

a) a învăţa să **vedem** pe copil în dialog cu mediul său; b) a învăţa **să înţelegem** comportamentul copilului în dependenţă de mediul său; c) a învăţa **să conducem** pe copil prin stabilirea consecinţelor, ceea ce trebuie să-l facă să exerseze capacitatea de a opta şi de a decide; d) a învăţa **să învingem dificultăţile** prin intervenţii reale, posibile (mai ales schimbarea spaţiului de locuit şi a organizării timpului).

În partea a doua se expune modalitatea de pregătire a instruirii şi a urmăririi rezultatelor acţiunii. Sînt prezentate o serie de metode şi tehnici de anchetă socială: observarea comportamentului; organizarea de programe; orientarea şcolar-profesională; sisteme de combatere a atitudinilor negative ale părinţilor faţă de copil; consultaţiile pentru părinţi etc.

În ultima parte a lucrării sînt discutate metodele de observaţie a comportamentelor în familie şi cele de analiză a interacţiunii. Dintre acestea, vom reţine: influenţa obiectivului observaţiei prin însuşi procesul de observare; observaţia orientată şi analiza interacţiunii; abstragerea momentelor funcţionale etc. Interesante ni se par mai ales descrierea procedeelor de valorificare pedagogică a interacţiunii, aplicarea sistemului categorial la cazul unic, prezentarea observaţiei de testare pentru verificarea ipotezei.

Cartea cuprinde şi anexe, oferind modele de convorbiri, chestionare, reguli de instruire a părinţilor, formulare pentru descrierea unor probleme dificile de educare-instruire şi exemple de rezolvare a acestora.

Acest studiu are unele aspecte şi o tematică asemănătoare cu studiul elaborat în Institutul de cercetări pedagogice, cu titlul **Colaborarea şcolii cu familia elevilor de clasa I** (Editura didactică şi pedagogică, 1974).

Prin caracterul ei cercetător şi aplicativ, prin elaborarea concretă a procedeului de instruire-pregătire şi a instrumentelor de cercetare necesare, lucrarea semnată de P. Innerhofer fructifică o frumoasă experienţă personală şi a colaboratorilor săi, încadrîndu-se printre cărţile ştiinţifice dedicate problemelor educaţiei în familie. Prin fructificarea şi dezvoltarea metodelor experimentale, ea înscrie o preţioasă contribuţie la progresul psihologiei aplicate şi al pedagogiei.

Dr. LEON ŢOPA

* **P. INNERHOFER**, Das Münchener Trainings modell Beobactungen. Interaktionsanalyse, Verahltungsäderugen, Berlin—Heidellberg — New York, Springer Verleg, 1977, 235 p.

Reîntoarcerea la izvoare*

În vatra de înțelepciune a folclorului se găsește nestins jarul din care s-a primenit în retortele înțelepciunii efortul de cunoaștere al omenirii. Istoria ideilor se regăsește aici nealterată. Atît rădăcinile, cît și fructul. Între gîndirea folclorică și gîndirea științifică există o strînsă continuitate epistemologică. Plecînd de la atare premise, autorii lucrării **Pedagogie și folclor** își centrează demersul cercetării pe o ipoteză ambițioasă și totodată seducătoare: sedimentul folcloric sintetizează o concepție populară globală asupra educației din care se trage evolutiv însăși pedagogia sistematică modernă. Este preconizată astfel existența a două straturi ale culturii pedagogice perene: unul intuitiv, mai puțin sistematizat — pedagogia folclorică, altul pătruns de ordine și raționalitate — știința educației, ambele întrunind valori epistemice și axiologice.

Itinerarul străbătut de autori este unul complet: de la determinări teoretice și conceptuale la identificarea conținutului structurii interne și discrete a pedagogiei folclorice din imensul manual nescris al folclorului.

Într-o sinteză erudită, capitolul de deschidere a volumului definește și pune în lumină interrelațiile unui triptic fundamental: tradiție — folclor — educație.

Cercetarea unui mare număr de izvoare permite autorilor evidențierea în mentalitatea populară a trei probleme fundamentale în legătură cu educația — necesitatea educației, posibilitatea și permanența ei, cărora autorii le dedică un capitol aparte. Analiza materialului folcloric este concentrată îndeosebi pe paremii luîndu-se însă în considerație creațiile lirice și epice cu încărcătură conceptuală semnificativă.

Marile dezbateri ce au frămîntat de-a lungul vremii pedagogia sînt regăsite în folclor, acesta reflectînd deopotrivă credința și necredința în virtuțiile educației. Însă, chiar dacă poate părea paradoxal, nu de puține ori gîndirea folclorică s-a dovedit mai corectă decît cea promovată de pedagogie, poporului fiindu-i caracteristic dintotdeauna un puternic și sănătos optimism pedagogic. În acest sens pledează atît preponderența optimismului pedagogic în colecțiile folclorice, cît și sondajul întreprins de autori pentru a măsura gradul de încredere acordat de popor unei anumite opinii asupra educației. Investigația utilizează cinci proverbe ce exprimă întregul evantai de poziții posibile față de educație și știința de carte:

Școala face omul om, iar altoiul pomul pom.

Cine știe carte are patru ochi.

Timpul învață pe cei ce n-au școală.

Dacă toți ar ști carte, cine ar mai lì văcar

L-a dus la școală bou și l-a adus vacă.

Testările, efectuate la intervale mari de timp, evidențiază adeziunea majorității celor chestionați spre proverbele favorabile educației și școlii.

„Sistemul" pedagogiei populare este întregit de probleme cu relația mediu-educație, scopul educației, educatorul și rolul lui în desfășurarea procesului educativ — cercetate distinct și în detaliu.

În ceea ce privește relația dintre cei trei factori formativi — ereditate, mediu și educație — studiul modului cum i se relevă conștiinței populare semnificația și ponderea acestora în formarea ființei umane este realizată de autori la două niveluri: cu referire la orizontul geografic, mediul natural propriu-zis (peisajul și semnificația lui educațională) și la mediul social-uman. După cum subliniază autorii, „mediul fizic a reținut și condensat în primul rînd experiența biologică și apoi pe cea psihologică; mediul social-uman reține și structurează cu deosebire pe cea psihosocială, spirituală" (p. 74).

Repunînd în discuție teoria localismului educativ, al cărui principal promotor este la noi dealtfel unul dintre autori, se subliniază că „prin spațiu sau arie educativă, în sensul teoriei localismului ,trebuie să înțelegem complexul de influențe realizate prin situații de față la față, pe un nucleu constant în astfel de influențe. Mărimea acestei arii este în funcție de posibilitățile de mișcare și comunicare ale oamenilor; ea e în funcție de progresul acesteia, dar nu în progresie aritmetică, directă, ci, oarecum, geometrică (p. 84, 85)

Referindu-se la modelul pe care îl proiectează concepția populară asupra scopului educației, autorii circumscriu acestuia atribute ce definesc însăși esența umanului; om — omenie — om înțelept — nume bun — om sănătos la minte și la corp. Iar dacă marii gînditori s-au străduit să înalțe modelul de om dincolo de subtile interpretări și unele aspecte noi, au depășit ei oare idealul construit de folclor se întreabă îndreptățit autorii.

Fețele idealului popular de educație, cum se intitulează unul din capitolele lucrării, prezintă principalele aspecte (componente) ale idealului de educație, așa cum se reflectă el în concepția populară. Acestea, opiniază autorii, sînt educația în și prin muncă („La început a fost munca"); educația morală („Ce e rău și ce e bine"); educația estetică („Omului cu învățătură îi curge miere din gură"); educația fizică („Tare ca fierul ,iute ca oțelul"); educația patriotică („Apa trece, pietrele rămîn"). Numai astfel, îmbogățit de altoiul acestor mlădițe înnoitoare, arborele vieții se poate dezvolta armonios și plenar. Totodată cercetînd dinamica creației folclorice, autorii identifică mutații semnificative în ceea ce privește concepția educațională a poporului, ca urmare a unor realități sociale noi. Astfel, de exemplu, este sesizată trecerea de la un patriotism preponderent local, în care, fără să fi lipsit ideea și sentimentul solidarității cu tot neamul, atașamentul viza cu precădere pămîntul și limba, la un ideal de educație patriotică nou corespunzător noii realități naționale — națiunea socialistă cu atributele ei specifice.

Implicațiile de ordin didactic ale pedagogiei folclorice sînt analizate în capitolul intitulat semnificativ **Meșteșugul educației în concepția populară**. Didactica populară subliniază că învățătura este o muncă: munca de învățare. („nimic nu se învață fără osteneală"). De asemenea, sînt evidențiate „principiile" și „metodele" pedagogiei folclorice.

Scrisă cu rigoare și căldură, cartea profesorilor Stanciu Stoian și Petre Alexandru este în bibliografia românească prima cercetare comprehensivă a pedagogiei folclorice ce pune în evidență fondul normativ al acesteia.

Și precum apa cristalină a pîrîului în care se zbenguie păstrăvul, ca și cea a vijeliosului fluviu ce mișcă turbina unei hidrocentrale își găsește obîrșia totdeauna într-un izvor, oricît de firav ar fi el, tot astfel pedagogia cultă își are sursele în cea populară.

VIOREL NICOLESCU

* **Stanciu Stoian, Petre Alexandru, Pedagogie și folclor** Gîndirea pedagogică a poporului, reflectată cu deosebire în proverbe și zicători, Editura didactică și pedagogică, București, 1978, 254 p.

Principii de design al instruirii*

Lucrare densă, de mare amploare informațională și de sinteză a teoriilor moderne ale învățăturii, elaborată de doi autori din clasa marilor teoreticieni ai pedagogiei contemporane, R. Gagné și L.J. Briggs, aduce în plină dezbatere exigențele și principiile designului instrucțional. Designul instrucțional — adică planificarea și proiectarea instrucției, începînd cu planificarea lecției pentru oră, pînă la proiectarea sistemelor de instruire, ca modalitate de a asigura eficiența instrucției — este gîndit și analizat contextul vast al specifi-

* ROBERT M. GAGNÉ, LESLIE J. BRIGSS, **Principii de design al instruirii**, E.D.P., București, 1977.

cului învățăturii umane și al scopurilor sale finale, de ordin social.

Dacă vrem să știm în ce mod s-au realizat scopurile instruirii planificate și sistematice în cadrul școlilor — spun autorii în introducerea primei părți — vom analiza „adulții care alcătuiesc societatea noastră", măsura în care ei răspund așteptărilor societății, în care sînt adaptați lumii moderne și sînt satisfăcuți de ei înșiși, adică au reușit să-și folosească optim talentele și să trăiască o existență plenară. Astfel, criteriul suprem al eficienței sistemului educațional este societatea adulților care reflectă efectele acestui sistem —.

Tipul de instruire descris de R. Gagné, L. Briggs este cel al instruirii de-a lungul întregii vieți, relevînd cu pregnanță și analizînd în mod detaliat valoarea instruirii copilului pînă la stadiul de adult.

Complexitatea fenomenului învățării umane constă în faptul că individul *uman aduce* în acest proces propriile sale capacități care trebuie corelate cu metodele de învățare. Aceste capacități interne sînt: deprinderile intelectuale însușite anterior, propriile strategii de obținere, stocare, regăsire și prelucrare a informațiilor — „strategii de reamintire" —, motivația și încrederea în învățare. Ele sînt precondiții de care depinde succesul întregii învățări, perfectibile de-a lungul vieții și de care trebuie să se țină seama în proiectarea instruirii.

Ce *tipuri* de capacități trebuie să formeze instrucția? Informația, deprinderile intelectuale ca structuri modulare ale instruirii (structuri intelectuale din ce în ce mai complexe, ca urmare a acumulării și transferului de deprinderi), strategiile cognitive, deprinderile motrice și atitudinile — deci capacități multiple, de valoare egală în formarea personalității umane. Ele nu sînt ierarhizate, dar remarcăm că informațiile — obținerea, stocarea, regăsirea și prelucrarea informațiilor — constituie coloana vertebrală a întregii instrucții, pe baza căreia se clădesc toate capacitățile intelectuale ale copilului și adultului.

Orice planificare a instruirii — susțin autorii—trebuie să înceapă cu formularea scopurilor educaționale, care „sînt expresii ale rezultatelor educației" (p. 31). Autorii folosesc metoda regresiei în proiectarea instruirii, care constă în „aceea de a lua ca punct de plecare rezultatele pe care așteptăm să le obținem". (p. 28). Obiectivele instrucționale sînt încadrate în „cele cinci categorii majore ale capacităților umane" derivate din activitățile ce trebuie realizate de om „într-o societate extrem de diferențiată și de specializată" (p. 31) *și ele sînt formulate astfel:* 1) *deprinderi* intelectuale, care alcătuiesc structurile de bază ale educației formale, fundamentul ei cel mai profund și care cuprind o gamă vastă, de la deprinderile elementare de limbă, pînă la cele mai complexe, din domeniul științei; 2) strategiile cognitive, ca tip special de deprinderi ce guvernează învățarea, memorizarea și gîndirea individului; 3) informația verbală; 4) deprinderi motorii; 5) atitudinile confirmate social. *Orice încercare de a proiecta instrucția pornind de la altceva decît de la capacitățile umane este un „joc de autopăcăleală".*

Partea întîi a lucrării este axată pe analiza celor cinci categorii de capacități umane ca obiective ale instrucției, autorii relevînd marile performanțe formative ce se pot atinge în domeniul învățării planificate în școală, la ora actuală. Cîmpul problematic al acestei părți este deschis dezbaterii raportului dintre cultura generală și specialitate — „călcîiul lui Ahile" al tuturor teoriilor și soluțiilor practice în domeniul educațional. Are valoare însușirea cunoștințelor generale?" Este de reținut faptul că cele mai multe societăți umane, dacă nu toate, au dat un răspuns *afirmativ la* această întrebare " (p. 68). Cultura generală — în viziunea autorilor — are rolul: 1) de a educa fiecare individ în vederea comunicării cu semenii săi și pentru „stabilitatea societății"; 2) formarea cetățeanului și exercitarea conștientă a calității de cetățean; 3) formarea și menținerea conștiinței de sine; 4) „Cunoștințele sînt vehiculul pentru raționamente și rezolvarea de probleme", inclusiv a problemelor de viață; 5) sînt „fundalul de cunoștințe „pentru gîndirea creatoare."

Partea a doua — **Proiectarea instruirii** — constituie o abordare „tehnică" a procedurii de elaborare a proiectării instruirii. Proiectarea unui curs, a unei lecții, trebuie să înceapă cu definirea obiectivelor, adică cu „definirea a ceea ce va fi capabil elevul să facă trecînd prin procesul de instruire" (p. 90). Urmează apoi stabilirea criteriilor performanței după „principiul stăpînirii" obiectivului propus. Și, în sfîrșit, proiectarea tipurilor de instrumente de evaluare. În jurul conceptului de „stăpînire a materiei" sînt elaborate procedurile de evaluare a performanțelor. Astfel, măsurarea strategiilor cognitive ale elevului trebuie să pună în evidență trăsături relevante ale proceselor mentale ca: productivitatea gîndirii, originalitatea, creativitatea, calitatea gîndirii privită ca rezultat al învățării.

Proiectarea sistemelor de instruire este obiectul ultimei părți. Optînd pentru instruirea individualizată sau „determinată de elevi" — practică pedagogică specific americană, pe care țările europene se pare că nu o îmbrățișează — autorii analizează punctele cheie ale proiectării acestui tip de învățămînt. Fiind un sistem de învățare modular, el oferă numeroase sugestii valoroase pentru individualizarea instrucției în grupul clasic, pe clasă. În proiectarea sistemelor instrucționale eficiente sînt prezentate principalele momente, accentuîndu-se importanța evaluării formative și sumative, care permite modificarea, corectarea sau completarea sistemului instrucțional, în *vederea adaptării lui tot mai* adecvate la imperativul major al societății, făurirea unei societăți mai bune: „Dacă nevoia noastră actuală este să construim o „societate mai bună" (oricum ar fi aceasta definită), este clar că educația trebuie să joace un rol major" (p. 243).

Dincolo de specificul american al unor tehnici, viziuni și practici educaționale, lucrarea aduce o contribuție importantă în domeniul teoriilor instrucției.

Doina CALOMFIRESCU

(Urmare din pag. 60)

interpersonale (comunicarea, simpatia, prietenia, dragostea, influența, stima, admirația, respingerea, *ironia etc). Abordînd acest domeniu,* psihologia socială își dovedește importanța îndeosebi prin implicațiile practice. Constituie un adevăr comun — spune autorul — afirmația că oriunde este implicat factorul uman — — în producție, în sfera relațiilor sociale, în domeniul culturii etc. — psihologia socială are un cuvînt de spus.

Cursul profesorului clujean, adresat fiind studenților, acordă o atenție deosebită prezentării metodelor și tehnicilor de investigație. Se ilustrează astfel, după părerea noastră, orientarea experimentală a școlii clujene de psihologie. Fiecare temă tratată (opinii, atitudini, și scări de atitudini; imaginea de sine și percepția socială; grupul mic; factorii activității în grup; relații și procese de comunicare în grup; „radiografia" relațiilor preferențiale) este completată cu formule, grafice, tabele, scheme *și cu probleme de rezolvat pentru* lucrările de laborator.

Avem de-a face nu numai cu o lucrare de concepție, ci și cu un instrument de lucru, necesar investigațiilor în acest domeniu.

Credem că versiunea finală a cursului ar trebui încredințată unei edituri, pentru a putea sta la îndemîna tuturor acelora care sînt preocupați de cercetările în domeniul psihologiei sociale. Lucrarea ar putea constitui un instrument deosebit de util mai ales profesorilor preocupați de aspectele psihologice ale procesului de învățămînt.

ADRIAN NECULAU

(Urmare din pag. 66)

În anul 1978, revista „Pädagogik" a publicat și trei suplimente referitoare la „Dezvoltarea unitară și activă a colectivului de cadre didactice din școală", „Munca de perfecționare a tînărului profesor" și „Conducerea procesului de instruire la nivelul maturității" (treapta a II-a de liceu), care pregătește candidații pentru învățămîntul superior. Autorii ultimului supliment pun accentul, în această etapă de instruire, pe cîștigarea treptată a independenței elevului, prin: activități independente de durată — activități de cercetare și documentare, instruire seminaristică, *folosirea diferitelor forme ale* prelegerii prelungite, studiul individual și teme pentru acasă.

Cuprinsul revistei și al suplimentelor respective răspunde diferitelor cerințe ridicate de dezvoltarea școlii în Republica Democrată Germană prin registrul mare de probleme, prin cuprinsul lor instructiv, constructiv și sugestiv.

ANA MARIA ICHIM

PREGĂTIREA ŞI PERFECŢIONAREA CADRELOR ÎN CADRUL CENTRALEI INDUSTRIEI CONFECŢIILOR

Una din condiţiile creşterii eficienţei economice, valorificării superioare a muncii sociale o reprezintă pregătirea corespunzătoare a forţei de muncă, perfecţionarea în mod continuu a tuturor categoriilor de oameni ai muncii. Cuprinsă în programul general de măsuri tehnico-organizatorice şi defalcat în programe speciale de asigurare a pregătirii şi perfecţionării forţei de muncă, acţiunea se desfăşoară în cadrul Centralei Confecţiilor pe baza unui plan eşalonat pe fiecare an, în concordanţă cu necesităţile producţiei, atît pentru unităţile existente, cît şi pentru noile întreprinderi industriale prevăzute a fi create. În acest context, centrala acordă o importanţă deosebită pregătirii muncitorilor prin cursuri de calificare, formă prin intermediul căreia se califică aproape 70% din necesarul anual de forţă de muncă. Aceste cursuri se organizează în cadrul întreprinderii, cu sau fără scoatere de la locul de muncă, în conformitate cu prevederile Decretului nr. 208/1977 şi Normele privind organizarea şi funcţionarea cursurilor de calificare aprobate de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului prin Ordinul nr. 6011/1978.

În scopul cunoaşterii şi aplicării în mod riguros a legislaţiei privind întreaga activitate de pregătire a cadrelor, Centrala Industriei Confecţiilor, sub îndrumarea Direcţiei Personal-Învăţămînt din Ministerul Industriei Uşoare şi în colaborare cu Centrul de perfecţionare al cadrelor, a organizat un instructaj cu toţi responsabilii cu probleme de învăţămînt de la întreprinderile de confecţii. — ne relatează tov. Sburcea Dragoş — şeful Serviciului Personal Învăţămînt. Pentru buna desfăşurare a cursurilor s-au creat condiţii corespunzătoare, asigurîndu-se baza materială atît pentru desfăşurarea orelor de pregătire teoretică, cît şi pentru pregătirea practică a cursanţilor, la nivelul impus de tehnologie. În acest sens, au fost organizate ateliere şcoală unde cursanţii, sub îndrumarea unor maiştri instructori, specialişti cu înaltă calificare şi multă experienţă, îşi însuşesc meseria de confecţioner îmbrăcăminte în două etape : mai întîi se realizează însuşirea deprinderilor şi mînuirilor practice, realizînd normele de producţie cu o creştere gradată, iar apoi urmează etapa calificării, în care are loc desăvîrşirea instruirii — aceasta realizîndu-se în secţiile de producţie — în vederea adaptării la ritmul industrial al unităţii respective. Atelierele şcoală sînt folosite după orele de program, şi pentru muncitori care nu-şi realizează normele de producţie, pentru perfecţionarea şi creşterea calificării acestora.

1. Atelier „BLANCHETE"

Primele cusături executate de elevi pentru a se obişnui cu maşina de cusut

Rezultatele obţinute în cursul anului 1978 în cadrul activităţii de pregătire a cadrelor, aşa după cum rezultă din cele relatate de tovarăşul Gheorghe Stănescu, directorul general adjunct al Centralei Industriei Confecţiilor, sînt satisfăcătoare. Astfel, în primele 9 luni ale acestui an au fost calificaţi un număr de 7 782 muncitori şi sînt în curs de pregătire 4 897 de muncitori. Meseriile pentru care s-au organizat cursuri de pregătire şi perfecţionare sînt următoarele : confecţioner îmbrăcăminte, tricoteur, finisor şi lăcătuş.

O importanţă deosebită s-a acordat pregătirii forţei de muncă pentru obiectivele noi, cu termen de punere în funcţiune în anul 1978 ca : Fabrica de confecţii Baia de Arieş, noua secţie Sighetul Marmaţiei, aparţinînd de Întreprinderea de confecţii Baia Mare, Secţia de stofă tricotată şi confecţii Tîrgu Frumos, din cadrul Întreprinderii de stofe tricotate şi confecţii Iaşi, Întreprinderea de confecţii Peninsula precum şi a celor prevăzute a intra în funcţiune în anul 1979 ca : Întreprinderea de confecţii Suceava, Întreprinderea de confecţii Jibou, Întreprinderea de confecţii Vulcan, Întreprinderea de confecţii Tulcea. Pregătirea muncitorilor pentru aceste obiective se realizează în localităţile respective, atelierele şcoală ce au fost înfiinţate în acest scop, adevărate microfabrici, amenajate de către întreprinderile tu-

telare de investiții, întreg ansamblul de măsuri tehnico-organizatorice fiind realizat cu sprijinul organelor locale de partid, a direcțiilor pentru probleme de muncă și ocrotiri sociale și a Direcției personal-învățământ din Ministerul Industriei Ușoare — sub coordonarea directă a Centralei Industriei Confecțiilor.

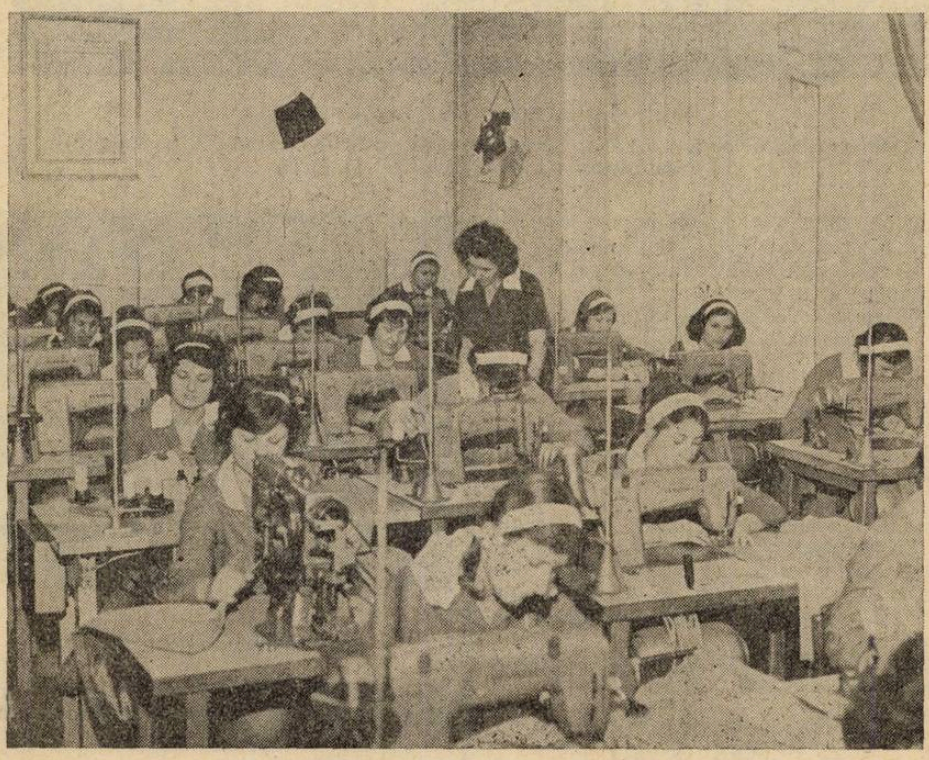
Eforturi deosebite au fost depuse în direcția dotării atelierelor școală cu utilajele necesare asigurării bunei desfășurări a activității practice, aprovizionării ritmice cu semifabricate și a asigurării materialului didactic. Calitatea muncii cursanților a fost asigurată prin intermediul asistenței tehnice corespunzătoare acordată de către întreprinderile tutelare și Centrala Industriei Confecțiilor, care s-au îngrijit de detașarea permanentă în acest scop a unor specialiști.

Perfecționarea activității personalului muncitor a constituit o altă latură a muncii de pregătire a cadrelor. În primele trei trimestre ale acestui an au fost propuși și au urmat diverse forme de perfecționare un număr de 12 298 persoane, dintre care : 11 585 muncitori, 66 maiștri și 647 persoane cu pregătire medie și superioară. Cuprinderea cadrelor la programele de perfecționare a fost făcută în concordanță cu pregătirea acestora și în raport cu cerințele producției. În organizarea formelor de perfecționare s-a căutat a se da procesului de învățământ o unitate de concepție, iar în scopul asigurării unei însușiri corespunzătoare a materialului predat s-a asigurat o desfășurare graduală în succesiunea disciplinelor și a etapelor.

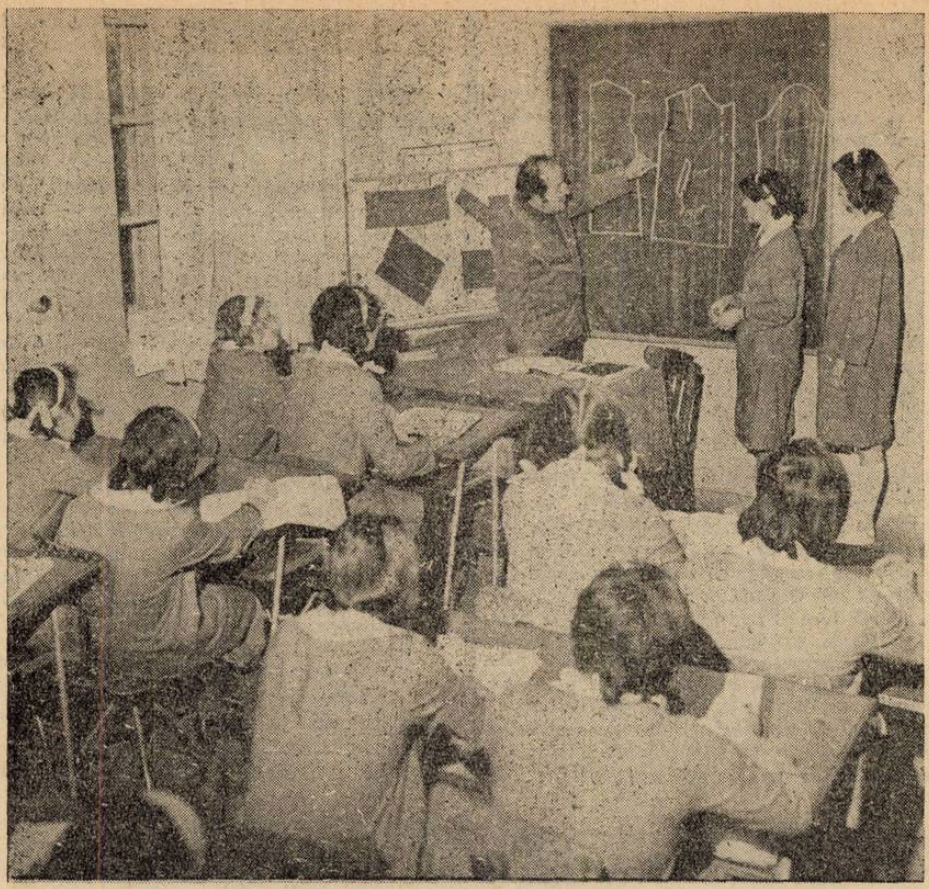
Pentru anul 1979 se prevede perfecționarea unui număr de 16 304 oameni ai muncii. În acest scop, pentru o organizare corespunzătoare, la nivelul cerințelor actuale a întregii activități de perfecționare, au fost atrași în munca de perfecționare toți factorii de răspundere din întreprinderi care, sub îndrumarea comisiei de calificare și perfecționare, să caute metodele cele mai potrivite pentru obținerea unei eficiențe sporite a tuturor formelor de perfecționare. Un accent deosebit s-a acordat activității de perfecționare a maiștrilor, respectiv întocmirea unor programe adecvate sau trimiterea acestora la cursurile organizate de Centrul pentru perfecționarea cadrelor din Ministerul Industriei Ușoare.

Personalul cu pregătire medie și superioară a fost cuprins la diverse cursuri de perfecționare organizate în întreprindere (408 persoane), la Centrul de perfecționarea cadrelor din Ministerul Industriei Ușoare (85 persoane) și la Academia „Ștefan Gheorghiu" — (39 persoane).

Pentru asigurarea necesarului de cadre în sectorul de creație a îmbrăcămintei, în conformitate cu prognoza modei, Centrala Industriei Confecțiilor va organiza în anul 1979 în municipiul București, cu sprijinul



2. Atelier pentru confecționarea produselor.



3. Sală de cursuri teoretice

Maistrul instructor tov. Rădescu Dumitru predă construcția tiparelor și dispozitive noi folosite în Industria de confecții.

Centrului de calificare a cadrelor — MIU —, un curs pentru creatori și constructori tipare cu durata de 8 luni, într-un local special amenajat în acest scop.

O altă formă de perfecționare a muncitorilor o constituie concursul profesional „mîini măiestre", organizat sub egida Comitetului uniunii sindicatului pe ramură, a Comitetului Central al U.T.C. și al Ministerului Industriei Ușoare, la care au participat la faza de masă 44 087 muncitori din întreprinderile Centralei Industriei Confecțiilor.

Acțiunea de cercetare științifică, transpunerea în producție a rezultatelor obținute de către aceasta va constitui un ciclu permanent a cărui rezultantă va fi creșterea continuă a producției și a productivității muncii, a eficienței economice, a valorificării superioare a muncii sociale, ridicarea continuă a nivelului de cultură și cunoaștere.

Reportaj realizat
de ELENA ȘOIMU
AGENȚIA DE PUBLICITATE

4. Controlul de calitate

Tov. ZLOTEANU IOANA, maistru instructor, explică elevilor cum trebuie verificat produsul executat în atelier.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

* * * In Praise of the Most Beloved Son of our People • **Suzana Gâdea** : At the Celebration of comrade **ELENA CEAUȘESCU,** an Outstanding Politician and an Illustrious Scientist • **Ion T. Radu** : The Law of Education, a New Stage in the Development and Improvement of Romanian Education • **Virgiliu Radulian** : Educational Research and Creativeness in Education • **Emilian Dimitriu** : A Scientific Event of High Prestige • **Pantelimon Golu** : The Formative Evaluation of the Students' Learning Performance • **Andrei Ionescu** : The Diagnostic Role of Objective-centred Tests in the Learning of Physics • **Viorica Lupu, Demetra Preoteasa** : The Exploration of an Integral Model of Chemistry Learning • **Gheorghe Fleancu** : The Active Role of the Pupil within the Frame of the Modernisation of the Secondary Teacher Education • **Gheorghe Radu** : The Relationship Learning-Development with the Mental Defectives • **Gheorghe Chrihan** : The Multifunctional Classroom for the Grades 1—4 of the Primary School • **Mihai Diaconu** : The Impact of the Integrated T.V. upon the Pupils' Narration • **Ionică Iliuță** : The Role Played by the Use of Small Slide — rules in Educating the Mathematical Thinking • **Mihai Jigău** : The Degree of Difficulty of the Educational Objectives in the Grades 1—4 • **Medeea Bunescu** : The Modernisation of Mathematical Education in Grade 1 • **Olivia Clătici, Ioana Anghel** : The School Facing the Contradictions of the Welfare Society • **Camelia Roșculeț** : The Realist-scientific Orientation of the Romanian School and Educational Thinking in the Period 1864—1918.

*** Почтение самому любимому сыну нашего народа — СУЗАНА ГЫДЯ, На празднования товарища ЕЛЕНА ЧАУШЕСКУ — превосходный политический человек и знаменитый ученый • ИОН Т. РАДУ, Закон воспитания и образования-новый этап в развитии и усовершенствовании румынского образования • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН, Педагогическое исследование и креативность в образовании • ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, Научная манифестация высшего престижа • ПАНТЕЛИМОН ГОЛУ, Формативная оценка достижений обучения у студентов • АНДРЕЙ ИОНЕСКУ, Диагностическая роль централизованных тестов на об'ективах в обучении физики • ВИОРИКА ЛУПУ, ДЕМЕТРА ПРЕОТЯСА, Проспектация интегральной модели обучения химии • ГЕОРГЕ ФЛЯНКУ, Активная роль ученика в контексте модернизации лицеального педагогического образования • ГЕОРГЕ РАДУ, Отношение обучение - развитие у слабоумных • ГЕОРГЕ КРИХАН, Многофункциональный зал-кабинет для I—IV-ых классов • МИХАЙ ДИАКОНУ, Влияния интегративного телевидения на рассказывании школьников • ИОНИКЭ ИЛИУЦЭ, Роль деятельностей с линейками в воспитании математического мышления • МИХАЙ ЖИГЭУ, Ступень затруднительности об'ективов образования в I—IV-ых классах • МЕДЕЕА БУНЕСКУ, Модернизация математического образования в I-ом классе • ОЛИВИЯ КЛЭТИЧ, ИОАНА АНГЕЛ, Школа в сопоставлении с противоречиями потребительного общества • КАМЕЛИЯ РОШКУЛЕЦ, Реалистическая и научная ориентация школы и педагогического мышления в Румынии в периоде 1864—1918-ых годов.

---

* * * Hommage au fils bien-aimé de notre peuple • **Suzana Gâdea** : La célébration de la camarade **ELENA CEAUȘESCU,** militante politique éminente et savant illustre • **Ion T. Radu** : La loi de l'éducation et de l'enseignement, une nouvelle étape de développement et de perfectionnement de l'enseignement roumain • **Virgiliu Radulian** : La recherche pédagogique et la créativité dans l'enseignement • **Emilian Dimitriu** : Une manifestation scientifique hautement prestigieuse • **Pantelimon Golu** : L'évaluation continue de la performance de l'apprentissage chez les étudiants • **Andrei Ionescu** : Le rôle de diagnostic des tests centrés sur les objectifs dans l'apprentissage de la physique • **Viorica Lupu, Demetra Preoteasa** : La prospection d'un modèle intégral d'apprentissage de la chimie • **Gheorghe Fleancu** : Le role actif de l'élève dans le contexte de la modernisation de l'enseignement secondaire pédagogique • **Gheorghe Radu** : Le rapport apprentissage — développement chez les débiles mentaux • **Gheorghe Crihan** : Le cabinet d'étude à fonctions multiples pour les années 1—4 du primaire • **Mihai Diaconu** : Influences de la télévision intégrée sur les narrations des écoliers • **Ionică Iliuță** : Le rôle de l'emploi des petites règles à calcul dans l'éducation de la pensée mathématique • **Mihai Jigău** : Le degré de difficulté des objectifs d'enseignement dans les années 1—4 du primaire • **Medeea Bunescu** : La modernisation de l'enseignement mathématique dans la 1-e année du primaire • **Olivia Clătici, Ioana Anghel** : L'école face ux contradictions de la société de consommation • **Camelia Roșculeț** : ' n réaliste — scientifique de l'école et de la pensée pédagogiq dans la période 1864—1918.

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ŞI PSIHOLOGICE

ÎN ATENŢIA
CADRELOR DIDACTICE !
AU APĂRUT :

POLITEHNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ŞI A FI EDUCATOR

Editate de „Revista de pedagogie"
Pot fi procurate de la chioşcurile şi centrele de difuzare a presei

În atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

Lei 5,00

T 4117

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CU PRIVIRE LA PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR de A. Chircev ● FESTIVALUL NAȚIONAL „CÎNTAREA ROMÂNIEI" ȘI CULTIVAREA CAPACITĂȚILOR CREATOARE de F. Turcu ● INCIDENȚELE FINALITĂȚILOR ȘI OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI ASUPRA ALTOR COMPONENTE ALE SISTEMULUI EDUCATIV de G. Văideanu ● MODELUL LOGIC PRINCIPAL AL ELABORĂRII DE CĂTRE PROFESOR A STRATEGIEI DIDACTICE OPTIME A LECȚIILOR de V. Radulian și M. Tufescu

2

ANUL XXVIII, februarie 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

(920)
97
- IUL. 202

Sommaire/Contents/Содержание nr. 2/1979

Anatolie Chircev : On the Technical — productive Training of Pupils • **Filimon Turcu :** The National Festival "The Song of Romania" and the Fostering of Creative Capabilities • **George Văideanu :** The Impact of the Aims and Objectives of Education on other Constituents of the Educational System • **Virgiliu Radulian, Mircea Tufescu :** The Main Logical Pattern of the Teacher's Framing of the Best Teaching Strategy of the Lessons • **Steliana Cruceru-Năstăsecu :** The Training and Moulding of Youth in the Spirit of Revolutionary Humanism • **Dumitru Bazac :** The Dominant Features of the Life Ideals of the Teenagers Engaged in the Integration of Productive Work in School Education • **Marin Călin :** Norm and Normativity in the Educational Action • **Ortansa Brezeanu :** The Part of legal Education in the Civic Training of School Youth • **Augustin Macarie :** The Reception of the Patriotic and Humanitarian Message of our Classical and Contemporary Literature • **Doina Calomfirescu :** Education as Social Praxis • **Radnai E. Harry :** A Possible Hypostasis Circle • **Liviu Filimon :** The Limits of the Educational Forecast • **Fred Mahler :** The Teacher and the Strategies of Educational Development • **Dinuţa Marin :** The Problems of School Viewed by Nicolae Iorga in the Periodical "Neamul românesc" • **Ionel Budescu :** 140 Years since the Beginning of Public Education in the Commune Cîrligele of the Vrancea District • BOOKS — IDEAS — VADEMECUM.

Anatolie Chircev : À propos de la formation technique et productive des élèves • **Filimon Turcu :** Le Festivál National „Le Chant de la Roumanie" et la cultivation des capacités créatrices • **George Văideanu :** Les incidences des finalités et des objectifs de l'éducation sur d'autres composantes du système éducatif • **Virgiliu Radulian, Mircea Tufescu :** Le principal modèle logique de l'élaboration par le professeur de la stratégie didactique optimale des leçons • **Steliana Cruceru-Năstăsescu :** La formation et le modelage de la jeune génération dans l'esprit de l'humanisme révolutionnaire • **Dumitru Bazac :** Les dominantes des idéals de vie des adolescents impliqués dans le processus d'intégration du travail productif à l'enseignement • **Marin Călin :** Norme et normativité dans l'acte éducatif • **Ortansa Brezeanu :** La contribution de l'éducation juridique à la formation civique des écoliers • **Augustin Macarie :** La réception du message patriotique et humanitaire de notre littérature classique et contemporaine • **Doina Calomfirescu :** L'éducation en tant que praxis social • **Radnay E. Harry :** Une hypostase possible du cercle d'histoire • **Liviu Filimon :** Les limites des prognoses de l'éducation • **Fred Mahler :** Le professeur et les stratégies du développement de l'éducation • **Dinuţa Marin :** Les problèmes de l'école vus par Nicolae Iorga dans la publication „Neamul românesc" • **Ionel Budescu :** 140 ans depuis l'instauration de l'enseignement public dans la commune Cîrligele du département Vrancea • LIVRES — IDÉES — BREVIAIRE.

АНАТОЛИЕ КИРЧЕВ, О технико-продуктивной подготовке учеников • ФИЛИМОН ТУРКУ, Национальной праздник „Воспевание Румынии" и обработка творческих способностей • ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ, Падение финальностей и об'ективов воспитания над другими составными частями воспитательной системы • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН, МИРЧА ТУФЕСКУ, Главный логический образец выработки учителем оптимальной дидактической стратегии уроков • СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ, Психопедагогические импликации в процессе формирования и моделирования школьной молодежи в духе революционного гуманизма • ДУМИТРУ БАЗАК, Доминанты жизненных идеалов подростков в процессе интеграции между образованием и производством • МАРИН КЭЛИН, Норма и нормативность в воспитательном акте • ОРТАНСА БРЕЗЯНУ, Вклад юридического воспитания в гражданском формировании школьной молодежи • АУГУСТИН МАКАРИЕ, Прием патриотического и гуманного послания нашей классической и современной литературы • ДОЙНА КАЛОМФИРЕСКУ, Воспитание как социальный праксис • РАДНАЙ ХАРИ, Кружок истории в возможном ипостазисе • ЛИВЮ ФИЛИМОН, *Лимиты прогноза воспитания* • ФРЕД МАЛЕР, *Преподаватель и стратегии* воспитательного развития • ДИНУЦА МАРИН, Вопросы школы в журнале „Румынское племя" в концепции Николае Иорги • ИОНЕЛ БУДЕСКУ, 140-летие основания публичного образования в селе Кырлиджеле, уезд Вранча • КНИГИ-ИДЕИ • Вкратце.

Lei 5

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

2/1979

I 4117

11 IUL. 2014

2022

ANATOLIE CHIRCEV — Cu privire la pregătirea tehnico-productivă a elevilor . . 2

FILIMON TURCU — Festivalul Național „Cîntarea României" și cultivarea capacităților creatoare 8

GEORGE VĂIDEANU — Incidențele finalităților și obiectivelor educației asupra altor componente ale sistemului educativ 13

VIRGILIU RADULIAN, MIRCEA TUFESCU — Modelul logic principal al elaborării de către profesor a strategiei didactice optime a lecțiilor 18

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Implicații psihopedagogice în procesul formării și modelării tineretului școlar în spiritul umanismului revoluționar . . 23

DUMITRU BAZAC — Dominantele idealurilor de viață ale adolescenților implicați în procesul integrării între învățămînt și producție 27

MARIN CĂLIN — Normă și normativitate în actul educativ 32

ORTANSA BREZEANU — Contribuția educației juridice la formarea civică a tineretului școlar 36

AUGUSTIN MACARIE — Receptarea mesajului patriotic și umanitar al literaturii noastre clasice și contemporane 40

DOINA CALOMFIRESCU — Educația ca praxis social 44

RADNAI E. HARRY — Cercul de istorie într-o ipostază posibilă 47

OPINII

LIVIU FILIMON — Limitele prognozei educației 51

CONFRUNTĂRI

FRED MAHLER — Profesorul și strategiile dezvoltării educaționale 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

DINUȚA MARIN — Problemele școlii din publicația „Neamul românesc" în viziunea lui Nicolae Iorga 58

IONEL BUDESCU — 140 de ani de la înființarea învățămîntului public în comuna Cîrligele, județul Vrancea 61

CĂRȚI — IDEI

GHEORGHE BUNESCU — Un studiu care evidențiază necesitatea adîncirii relației dintre etică și pedagogie 64

ADRIAN NECULAU — Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi 54

EUGENIA BĂLAȘA — Îndrumări metodico-pedagogice pentru maiștrii-instructori . 12

EMILIA SUCIU — Formarea idealului educativ în R. P. Polonă 64

BREVIAR

* * * — Reuniune internațională : școala și educația morală în fața imperativelor lumii contemporane 17

29092

CU PRIVIRE LA PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR (În contextul ciclului: „Învățămînt-cercetare-producție")

Prof. univ. dr. doc. A. CHIRCEV

1. Implicațiile teoretice ale problemei.

Pregătirea tehnico-productivă a tineretului considerată într-un cîmp mai larg, acela al acțiunii factorilor educaționali, se cuvine a fi raportată la trăsăturile dinamice și originale ale societății socialiste. Din aceste trăsături își trag sursa primordială **obiectivele** învățămîntului nostru de toate gradele. Principiul „pregătirii tineretului pentru muncă și viață activă", după cum se știe, reclamă direcționarea neabătută a conținutului, metodelor, mijloacelor și a formelor de organizare ale învățămîntului, spre **scopul final :** educarea viitorului **om-cetățean-umanist,** integrat socio-profesional la un nivel superior, participant activ-creativ la progresul economic, social și cultural al României socialiste.

În fața școlii noastre se deschide perspectiva obiectivului major, aceea de „...a înfăptui în cele mai bune condiții **programul de revoluționarizare** a învățămîntului nostru de toate gradele..." (1, subl. ns.-A. Ch.). Aflată în curs de realizare, revoluționarizarea se întemeiază pe „...îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — trei factori fundamentali ... pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră !" (2, p. 1).

Indicațiile programatice novatoare ale secretarului general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, prezintă o inestimabilă valoare teoretică și practică-aplicativă. Ele trasează personalului didactic și specialiștilor în domeniul cercetărilor interdisciplinare — pedagogice, psihologice, sociologice, ergonomice, filozofice etc. — căile de urmat, în vederea creșterii și făuririi unui tineret, cum numai școala socialistă poate să-l producă. Un tineret realizat prin : **sentimentul vieții** împlinită prin muncă, prin activitățile tehnico-productive, care răspund marilor nevoi vitale, funcționale și sociale ale elevilor ; **spiritul științei** clădit pe concepția materialist-dialectică despre lume și viață ; **sentimentul moralității** generat de **sistemul valoric** al noului umanism, expresie „personalizatoare" a normelor eticii și echității socialiste.

Venind în întîmpinarea imperativelor sociale, în felul acesta, școala are menirea „să producă" personalități cu **calități profunde,** personalități **integral realizate,** pregătite a trăi în deplină comuniune cu universul patriei socialiste. Atingerea acestui obiectiv, am spune **scop total** al învățămîntului nostru — *făurirea unui tineret* care va edifica viitorul națiunii socialiste pe culmile progresului — devine posibilă prin fuzionarea organică, în condițiile vieții școlare și preșcolare, a celor „trei factori fundamentali".

Într-adevăr, prin m u n c ă va fi asigurată pregătirea tehnico-practică și productivă a elevilor ; prin î n v ă ț a r e a activ-formativă — înarmarea lor cu datele științelor fundamentale ; prin c e r c e t a r e a metodico-științifică — controlul pluri-funcțional al eficienței actului educațional. Factorii primordiali vor deveni „instrumente" de o autentică valoare, nu prin transformarea lor în „scopuri în sine", în obiective exclusive, ci prin subordonarea lor față de „scopul total" mai sus enunțat.

În acest context, pregătirea tehnico-productivă nu se reduce numai la obiectivul formării deprinderilor operaționale de muncă. Pregătirea se extinde formativ și asupra sentimentelor, aspirațiilor, convingerilor și atitudinilor comuniste față de muncă. Într-un cuvînt, ne referim aici la ansamblul ideo-afectiv numit **conștiința socialist-umanistă.** De asemenea, învățarea școlară instituționalizată va conduce la egalarea scopului prospectat, numai dacă va preveni și înlătura „încărcarea" memoriei elevilor cu simple date informaționale. Scopul nu va fi atins nici în cazul în care procesul de formare a **rațiunii teoretice** va fi disociat de formarea **rațiunii practice,** social-politice a elevilor. Fără riscul exagerării, se poate spune, că i n s t r u c t i v, cu adevărat, este numai un învățămînt c o n s t r u c t i v. Iar constructiv devine învățămîntul care, **pornind** de la informații științifice (mijloacele cunoașterii umane), **ajunge** la elaborarea unei „imagini conceptualizate a lumii" funda-

mentată pe concepția revoluționară a tineretului școlar despre realitate și existență (obiectivul final). Tot așa, nici cercetarea nu poate să primeze în activitatea personalului didactic, date fiind funcțiile ei specifice, după cum se va arăta mai jos. Cercetarea se cuvine subordonată țelurilor educaționale care, la rîndul lor, derivă din marile opțiuni și idealuri socialist-umaniste ale națiunii noastre.

2. Premisele psihopedagogice ale factorilor fundamentali

Procedînd la o examinare mai analitică, de pe poziții psihopedagogice și sociologice, a celor „trei factori fundamentali, vom încerca în continuare să determinăm : (a) rolul muncii (activităților tehnico-practice) în formarea, autoexprimarea și personalizarea elevilor ; (b) rolul materiilor de specialitate în însușirea bazelor teoretico-științifice aferente variatelor ramuri ale economiei socialiste, materii care, bine asimilate, generează interese, aspirații și opțiuni profesionale libere, conștiente, autodeterminate și (c) funcțiile cercetării metodico-științifice — retroinformațională, optimizantă și de autoperfecționare pedagogică. Mai menționăm că în toate aspectele enumerate ne vom referi și la unele studii și cercetări anterioare, pe care le-am întreprins în această direcție, ceea ce va constitui pentru noi și o încercare de sinteză a rezultatelor obținute pînă acum.

a) **Pregătirea psihosocială a elevilor prin muncă.** Nu o singură dată, și pe bună dreptate, a fost subliniat rolul muncii, atît în dezvoltarea **istorică** a conștiinței umane, cît și în dezvoltarea **ontogenetică-individuală** a personalității. De aceea, nu întîmplător unii autori, renovînd conceptul de muncă, o ridică la rangul de „mare principiu" al pedagogiei, din care decurg toate achizițiile elevilor (8, p. 20).

În strînsă unitate cu învățătura, rolul muncii se impune a fi examinat la diverse niveluri. Atenției noastre se impun cel puțin patru niveluri. La nivel **biologic** munca îndeplinește o funcție conservatoare organică, constituind o „actualizare permanentă a energiei vitale", drept care „educația își va găsi motorul esențial în muncă" (7, p. 177).

La nivel **neuro-fiziologic** munca pune în funcție întreg sistemul nervos (central și periferic) al ființei umane în devenire, contribuind la elaborarea edificiului grandios de legături nervoase temporale — baza ontogenetică a mecanismului de reflectare a realității obiective.

La nivel **psihologic**, în perioada copilăriei și adolescenței, luarea „în stăpînire" a funcției sociale a obiectelor-produse ale muncii sociale, constituie un factor eminent de dezvoltare a proceselor cognitive, afective și volitive ale individualității. În condițiile activității școlare introducerea activităților tehnico-practice (desfășurate în atelierele școlare/uzinale, pe loturile agricole etc.) nu poate fi considerată doar ca un „factor suplimentar" la dezvoltarea personalității elevului, rolul decisiv revenind **activității de învățare.** Dimpotrivă, în cadrul unui **proces formativ unitar** se produc interpenetrări fluente între muncă și învățătură. În acest sens, **muncind,** elevul învață și **învățînd** elevul muncește (4, p. 75). Trecerea dialectică a unei forme de activitate în cealaltă (munca $\rightleftarrows$ învățarea) și invers (învățarea $\rightleftarrows$ munca), exercită o influență pozitivă asupra personalității în ansamblu a elevului.

La nivel **socio-economic,** prin activitățile tehnico-practice elevii vin în contact nemijlocit cu **mediul socialist de producție.** Prin participare la producerea bunurilor de utilitate socială elevii **se integrează** progresiv în sistemul relațiilor socialiste de muncă, ceea ce asigură nu numai pregătirea lor tehnico-practică (profesională), dar și formarea și modelarea **fizionomiei lor morale.** Astfel, li se dezvoltă dragostea și respectul față de oamenii muncii, atitudinea comunistă față de muncă, exigența în muncă față de sine însuși și față de alții, spiritul de disciplină și de organizare, spiritul colectiv, conștiința îndatoririlor cetățenești față de patria socialistă etc.

Considerarea celor patru niveluri mai sus schițate, în dinamica lor funcțional-interdependentă, se impune de la sine. A le izola și fracționa, înseamnă a simplifica și a desrăma echilibrul intrinsec naturii și structurii fenomenului complex discutat. Analiza împinsă dincolo de limitele admise, nu oferă decît elementele disociate, dar scapă din vedere întregul, în esența lui. În cazul dat, actul creativ al muncii productive este examinat în pluridimensionalitate bio-psiho-socio-culturală a ființei umane. Pluridimensionalitate în care sursele bio-energetice și mecanismele neurofiziologice constituie premisele naturale ale **sociabilizării** proceselor psihice și ale **personalizării-umanizării** individului, prin acțiunea factorilor ambientali economico-socio-culturali.

Realizarea acestor obiective taxonomice în domeniul ideo-afectiv-moral solicită o organizare adecvată a activităților tehnico-practice. Formarea morală a elevilor este determinată nu atît de **volumul** de muncă fizică prestată și de **natura** operațiilor de muncă propriu-zise, cît mai ales de **relațiile specifice** mediului socialist de producție, în care se integrează treptat tineretul școlar.

Pregătirea tehnico-practică a elevilor trebuie concepută și realizată nu în stil „îngust meșteșugăresc". Pregătirea nu înseamnă numai și mai ales însușirea „tehnicilor de execuție" a bunurilor materiale. Pregătirea tehnico-practică angajează întreaga personalitate a elevului : gîndirea

lui productivă și creatoare, convingerile și atitudinile lui socialiste în proces de formare, motivația intrinsecă a muncii (dorința de a munci cît mai bine, cît mai economic, cît mai eficient), interesele, aptitudinile și disponibilitățile lui vocaționale și, în cele din urmă, desigur că și deprinderile operaționale de muncă, fără de care nu se pot produce bunuri de calitate superioară. Este de la sine înțeles că toate aceste obiective formative solicită o strînsă conlucrare între profesorii de specialitate, pe de o parte, și maiștrii-instructori, pe de altă parte, în întreprinderile unde elevii își fac stagiul de practicanți în meserii de diferite grade de complexitate *).

Formarea elevilor în spiritul unei filozofii și psihopedagogii a muncii va conduce la asimilarea și interiorizarea **sistemului de valori-atitudini morale**, devenite principii călăuzitoare și mobiluri puternice ale activității tehnico-productive. Aceste „motive ale muncii" constituie surse autogene, forțe declanșatoare interne ale comportării **sîrguincioase** a elevilor la învățătură, implicit a **hărniciei** în muncă (5, p. 22). Sîrguința și hărnicia în forma lor generalizată și stabilizată constituie, în ultimă instanță, **trăsături caracterial-morale.**

În elaborarea conceptului de **pregătire psihologică pentru muncă** ⇄ **învățătură** operăm cu termenul de **„spirit de exigență** față de propria persoană în îndeplinirea îndatoririlor" ce decurg din **rolul** de elev (4, p. 89). Exigența îmbracă forma conștiinciozității cu care elevii, în fața greutăților, eforturilor obositoare și a tensiunilor psihice chinuitoare, generate de depășirea obstacolelor ivite în munca fizică și intelectuală, se străduiesc să realizeze lucrări tehnico-practice de bună calitate, precum și teme pentru acasă la nivelul prescris de cerințele școlare. Sentimentul de **satisfacție morală** rezultă nemijlocit din **sentimentul datoriei** îndeplinite care, la rîndul său, apare ca efect al **sentimentului răspunderii** pe care îl trăiește elevul, sociabilizat prin relații umane interpersonale la diverse niveluri integrative: față de părinții săi, față de organizația de copii/tineret din care face parte, față de școala pe care o urmează, față de societate în ansamblul ei.

Acestea sînt obiectivele majore spre care se impune să fie directivate toate acțiunile psihodidactice formative incluse în sistemul relației „profesor-elev". Pregătirea psihologică pentru muncă/învățătură — disciplinată, sistematică, permanentă — solicită formarea și dezvoltarea unui complex de variabile psihice structurate și organizate ierarhic în personalitatea elevului. Într-o formulare sintetică, putem spune că, pregătit **psihologic** și **maturizat** social este elevul **(a)** înarmat cu o concepție revoluționară despre lume (orientarea politico-ideologică și socială), **(b)** format sub aspectul motivației social-morale, **(c)** educat acțional-caracterial să susțină eforturi solicitate de munca fizică și intelectuală, **(d)** capabil prin cunoștințele, deprinderile, interesele teoretice și practice, precum și aptitudinile vocaționale, să realizeze „produse" de bună calitate, cu economie de timp, mijloace și energie consumată.

La acest nivel de pregătire/maturizare psihologică pentru muncă, elevul se va orienta și va acționa în conformitate cu următoarele valori, norme și principii ale eticii socialiste : fără a aștepta îndemnuri din afară (motivația extrinsecă), fiecare om trebuie **să muncească** dăruindu-și toate forțele, deoarece este nedemn, rușinos și înjositor să lași pe seama altora îndeplinirea îndatoririlor proprii ; pentru omul societății socialiste munca este o necesitate de prim ordin spiritual și un etalon de măsură (în direct raport cu realizările) a valorii personale ; munca înnobilează omul prin aceea că este folositoare societății, indiferent de natura ei, fizică sau intelectuală ; drept urmare, nu se poate vorbi de profesiuni „inferioare" sau „superioare", întrucît valoarea unei profesiuni nu este „imanentă" și aprioric dată, ci rezultă din modul „funcționăresc" sau, dimpotrivă, din stilul „creativ" în care este exercitată ; calitatea produselor materiale și spirituale este un derivat al procesului de autoperfecționare profesională continuă și permanentă, proces care deschide calea spre măiestria profesională ; izvor al celor mai nobile satisfacții morale, munca îi conferă existenței umane cel mai elevat sens valoric (4, p. 87—88). Într-un cuvînt, prin muncă omul se formează, se realizează, se exprimă și se autodefinește ca arhitect al propriei personalități. De aceea, parafrazînd cunoscutul dicton, putem afirma : „Spune-mi **ce înveți** și **cum muncești**, ca să-ți spun cine ești !"

b) **Rolul materiilor de specialitate.** Problema oferă mai multe deschideri semnificative și în diverse direcții. Pregătirea tehnico-productivă are ca suport teoretic asimilarea bazelor științifice ale procesului de producție. Avem în vedere componenta **intelectuală** sau **cognitivă** a pregătirii. Această componentă se diferențiază în funcție de profilul liceelor de specialitate (industriale, agricole, economice, pedagogice etc.), precum și de acela al instituțiilor postliceale de învățămînt.

Sub aspectul componentei cognitive, pregătirea (însușirea materiilor de specialitate) nu poate fi disociată de procesul **dezvoltării intelectuale**, exprimată la modul performanțional, prin succes/progres școlar. Formulînd „pregătirea" în termeni de „dezvoltare", aceasta înseamnă a echipa elevii „cu un sistem bine echilibrat de reprezentări și noțiuni, cu variate deprinderi și procedee mintale de lucru, cu aptitudini

*) Vezi în această privință **Hotărîrile Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R.**, în ședința din 26 iunie 1977.

generale și speciale" (5, p. 27). Ca să ne referim la cîteva exemple, acestea sînt **variabile psihice** de tipul : percepției spațiale și a spiritului de observație, a gîndirii spațiale și tehnice, a imaginației constructive, a gîndirii signo-, verbo-conceptuale și verbo-intuitive, a gîndirii divergente-creative, caracterizată prin originalitate, fluență și flexibilitate (verbală, semantică, plastică) etc. (6, p. 4, 6).

Formarea acestor variabile face necesară identificarea timpurie a dispozițiilor și înclinațiilor native și, pe baza lor, asigurarea dezvoltării în direcție optimală, la modul diferențiat/individualizat, a capacităților și aptitudinilor elevilor. Numai acționînd formativ, psihodiagnostic și prognostic, putem fructifica potențialul intelectual al elevilor, care mai tîrziu se va obiectiva în produse științifice, literare, artistice, lingvistice etc. de o autentică valoare socială.

Insistăm asupra necesității de a forma aceste variabile psihice (ca și multe altele), spre a putea depăși modelul tradițional al relației „profesor-elev" — exprimată descriptiv, iar nu cauzal-explicativ — în termeni de „predare-asimilare" a cunoștințelor. Numai operînd cu variabile psihice formate, elevul va putea descifra și pătrunde în esența procesului tehnologic de producție — industrială, agricolă, economică etc. Dar pentru aceasta se cere ca la orele de clasă, precum și la activitățile tehnico-practice, să fie realizate legături (directe și inverse) între teorie și practică, între principiile/legile științifice și tehnologiile de producție. Pentru a ilustra, lecțiile de matematică, fizică, biologie, chimie etc. vor fi saturate cu un bogat conținut practic-aplicativ, spre a facilita înțelegerea, în lumina științelor respective, a tehnologiei producției moderne. Este interesant să semnalăm variantele posibile pe care practica școlară ni le oferă, cît privește îmbinarea instruirii teoretice cu pregătirea tehnico-practică. După cum atestă datele cercetărilor, se pot distinge trei variante ale acestei îmbinări (4, p. 15) :

Prima exprimă o **relație echilibrată** între **dezvoltarea intelectuală** (prin instruire teoretică) și **pregătirea tehnico-practică** (prin lucrările prestate în atelierele școlare/uzinale, pe loturile agricole experimentale etc.). Această variantă prezintă cea mai ridicată **proporție** statistică în masa elevilor. Astfel pregătiți absolvenții școlilor pot intra, fără dificultăți semnificative, fie direct în producție, fie în unitățile de învățămînt superior.

A doua variantă atestă o **relație neechilibrată** între dezvoltare și pregătire, în favoarea celei dintîi. Drept urmare, absolvenții evită să se încadreze în producție. Ei consideră că pentru calificarea profesională singura cale este învățămîntul superior. (Ne putem întreba: cine este responsabil pentru această stare de lucruri? Să fie elevii sau părinții și școala care astfel i-a „format"?).

În cea de-a treia variantă, relația neechilibrată se produce în sens invers. Aceștia sînt elevii „rămași în urmă" la învățătură (indice al subdezvoltării teoretice), care însă excelează în efectuarea lucrărilor tehnico-practice. Evident, acest mod unilateral de pregătire blochează accesul absolvenților în învățămîntul superior, dar ei nu sînt pregătiți suficient nici pentru producție. Datorită revoluției tehnico-științifice și extinderii mecanizării/automatizării (în industrie, agricultură, transporturi, telecomunicații etc.) economia noastră națională are nevoie de muncitori cu un ridicat nivel de calificare profesională.

În strînsă unitate cu dezvoltarea variabilelor cognitive, funcția formativă a materiilor de specialitate se extinde și asupra altor laturi ale personalității elevilor. Avem în vedere, în special, variabilele de natură **afectiv-motivațională.** Dintre acestea fac parte : atracțiile, dorințele, interesele, aspirațiile cu **direcționare profesională.** După cum s-a constatat experimental, aceste variabile nu se pot forma altfel, decît „...în procesul asimilării reușite a cunoștințelor științifice (fizico-matematice, biologice, tehnice, istorice, literare etc.)", (4, p. 150). Dealtfel, este cu totul firesc ca dezvoltarea afectiv-motivațională să se producă în strînsă unitate cu dezvoltarea intelectuală a elevilor. În alți termeni : trebuie să existe o echilibrare relativă între succesul școlar (realizările externe), trăsăturile de personalitate (realizările interne) și opțiunile profesionale (motivația). În majoritatea cazurilor alegerea profesiunii se face în concordanță cu randamentul școlar și aspirațiile profesionale ale elevilor (4, p. 159). Această concordanță constituie un indice al maturizării lor psihosociale.

Dar nu în toate cazurile se constată concordanța necesară între ceea ce **poate** (capacități) și ceea ce **dorește** elevul (aspirații). Pe de o parte, ansamblul cunoștințelor — deprinderilor/priceperilor — aptitudinilor/talentelor exprimă „nivelul actual" al dezvoltării intelectuale, obiectivat prin randament școlar (superior/mijlociu/inferior). Este foarte important ca printr-un proces de autocunoaștere controlată, „eul prezent" (imaginea de sine) să corespundă realității psihologice a elevului. Pe de altă parte, ansamblul factorilor motivaționali (atracții, dorințe, interese, aspirații etc.) exprimă și „eul viitor" al elevului, adică imaginea de sine saturată cu un bogat conținut introspectiv-proiectiv. Această imagine marchează un personaj pe care și l-a construit și în care crede adolescentul (9, p. 334). Desigur, este destul de anevoios pentru elev să se vadă așa **cum este** și nu cum ar dori **să fie.** De pildă, dacă el aspiră la profesiunea de inginer (eul viitor) este necesar ca nivelul actual de dezvoltare intelectuală să corespundă acestei aspirații, prin performanțe mai mult sau mai puțin remarcabile la disciplinele aferente — fizica, chimia, matematica. În caz contrar, se poate produce **conflictul** (nonconcordanța) între ceea ce elevul este în stare **să facă acum** (momentul opțiunii) și ceea ce el va putea **să devină** prin exersarea profesiunii alese. În cazul dat elevul dorește, în raport cu pregătirea sa, **mai mult** decît **îi permite** nivelul actual de dezvoltare a capacităților/aptitudinilor sale.

Se înțelege de la sine că sarcina școlii este să prevină și să rezolve astfel de conflicte, în primul rînd, prin influențele formative ale disciplinelor de specialitate și ale activităților tehnico-practice, iar în al doilea rînd, prin acțiunile de orientare profesională (informații, consultații școlare/profesionale).

c) **Funcțiile cercetării metodico-științifice.** Cel puțin trei sînt funcțiile ce se impun, cu predilecție, atenției personalului didactic. Aceste funcții nu se restrîng numai la cercetarea științifică a procesului psihodidactic de pregătire tehnico-practică a elevilor — tema studiului de față. Ele se extind, fără excepție, asupra întregului sistem al învățămîntului, care pentru a fi condus, adică **planificat** → **îndrumat** → **organizat** → **controlat**, se cere să fie supus unei riguroase investigări și determinări științifice, în vederea luării **deciziilor** adecvate pentru realizarea **scopului** instructiv-educativ (**4**, p. 74).

Funcția retroinformațională. Se afirmă, și pe bună dreptate, că în relația „profesor-elev", saltul calitativ în instruire se va produce prin deplasarea centrului de gravitate spre elev. El este „soarele" în jurul căruia gravitează toate acțiunile pedagogice. De aceea cercetarea este chemată să supună unei analize și explorări minuțioase toți factorii care acționează asupra elevului. Numai așa se va ajunge la o personalitate formată — acest „produs finit" al școlii (**10**, p. 150). Cercetarea va urmări să determine toate **schimbările** ce se produc în elev, respectiv, dezvoltarea sa pluridimensională — intelectuală, socială și politico-morală. Ca să cunoști, ca profesor (la nivelul specialității tale) ca diriginte (la nivelul clasei) ca director (la nivelul școlii) natura **influențelor formative** cu care se soldează **acțiunile instructive**, este necesar să stabilești multiple relații și interdependențe între **cauze** și **efecte**, așa cum se procedează în orice fel de cercetare științifică. (Din păcate se întîmplă ca în teoria și practica școlară efectele să fie luate drept cauze, încît lupta împotriva efectelor „degenerează în defecte").

Funcția retroinformațională a cercetării în domeniul pedagogiei constă, așadar, în determinarea și evaluarea efectelor pornind de la cauzele care le produc. Cercetarea ne oferă **certitudinea** necesară pe baza unor **criterii valorice** obiective. Acționînd asupra elevilor într-un anumit fel și nu altul — prin obiectivele urmărite, prin conținutul, metodele și mijloacele aplicate — personalul didactic se poate pronunța, mînuind instrumentele cercetării, dacă dezvoltarea într-adevăr se produce în etape succesive, marcînd niveluri „în spirale" ascendente. Pentru **a cunoaște** și **a înțelege**, pentru **a modela** și **făuri** personalitatea elevului, cea mai bună cale de urmat este aceea a cercetării.

Funcția optimizantă. Cercetarea asigură o îmbunătățire continuă a procesului instructiv-educativ datorită conexiunii inverse „elev-profesor" („feed-back"-ul optimizant). Situîndu-se pe pozițiile unui cercetător, fiecare dascăl va învăța **să caute** și **să descopere**, să gîndească inventiv, să-și pună și să vadă probleme, adresînd **întrebări** faptelor aparent cunoscute, să exploreze zonele necunoscutului unde va întrezări elementele „noului".

Iată propoziția, paradoxală la prima vedere : „A cerceta înseamnă a vedea ceea ce au **văzut toți** și a gîndi, așa cum **nu a gîndit nimeni**". Această facultate de a gîndi la modul original definește de fapt, precum bine se știe, gîndirea creativă în genere, inclusiv pe cea pedagogică. A gîndi **novator**, înseamnă a gîndi **creator**. Cercetările în domeniul gîndirii creative semnalează prezența unei „calități mintale", capabilă să pună sub semnul de incertitudine, de „îndoială epistemică" (ca principiu metodologic) faptele deja cunoscute. Cum să-l învățăm pe elev **„să știe** că nu știe" (sentimentul incertitudinii), spre a produce mutația necesară, de la starea cognitivă contrară, aceea cînd el **„nu știe** că nu știe", pentru a-l face astfel receptiv la noile adevăruri ? (Ne permitem să afirmăm că cele spuse sînt perfect valabile și pentru dascălul care, nefamiliarizat cu metodele de investigare a fenomenului pedagogic, ridică prescripțiile metodice la rangul de dogme). Nu poate fi vorba de „optimizare" pentru acela care „nu știe că nu știe" cum să acționeze asupra elevilor, care se complace într-o suficiență de sine intelectuală, fără a trăi sentimentul propriei ignorante. Această, am spune, „cecitate mintală", blochează calea spre optimizare, ascunde pericolul de a respinge fără discernămînt, orice fel de informație care iese din făgașul drumului bătătorit, obișnuit, familiar, ceea ce este tot una cu **inerția** cognitivă. Pledînd pentru optimizarea învățămîntului prin cercetare, nu se poate să nu denunțăm acest „stil cognitiv" non-creativ, refractar la orice fel de „efervescență intelectuală" („brainstorming"-ul individual/colectiv — A. Osborn), la orice fel de situație cu elemente de **nefamiliaritate**, care implică „ceva ce trebuie încă găsit" (**13**). Acestui „stil" caracterizat, se pare, printr-o „opoziție mentală" față de tot ceea ce prezintă noutate și originalitate (datorită unor variabile subiectiv-emotive) i se opune „stilul cognitiv" creativ (caracterizat prin flexibilitate divergentă), așa cum ne sugerează unele cercetări făcute în această direcție (**12**, p. 191—204).

Funcția de autoperfecționare. Prin cercetare se optimizează nu numai instrumentele didactice de lucru în școală, ci **se perfecționează**, în sensul cel mai bun al cuvîntului, însuși sistemul de relații „profesor-elev", **atitudinea educatorului**

față de **subiectul** influențelor sale instructiv-formative. Cercetarea face ca prin cunoașterea elevului, profesorul **să se apropie** tot mai mult de acesta. Spunem „tot mai mult", pentru că elevul, ființă în continuă devenire (perioadele vîrstelor evolutive) nu este niciodată identic cu sine însuși și, de aceea, trebuie mereu „descoperit" și „redescoperit". Iar „apropierea", în accepția unei „pedagogii a creativității" nu înseamnă numai reducerea **distanței fizice,** în **spațiul pedagogic** unde interacționează profesorul cu elevii săi. Apropierea este de ordin cognitiv, afectiv, social-moral, pedagogic. În acest sens, apropierea înseamnă : (a) **a înțelege** ceea ce **înțeleg** sau **nu înțeleg** elevii * ; (b) a considera elevii drept ființe capabile să **coparticipe** la propria lor **formare-dezvoltare-exprimare-autonomizare — personalizare,** fără a se recurge la presiuni stresante/frustrante, care blochează actualizarea potențialului lor creativ ; (c) a instaura o **„atmosferă permisivă"** în clasă, iar nu una dictatorial-autocratică ; (d) **a adapta conduita didactică** proprie la **realitatea psihologică** a elevului, în virtutea principiului tratării diferențiate/individualizate.

Față de optica tradițională, toate aceste aspecte subliniază direcțiile schimbărilor ce se produc în **mentalitatea** dascălului despre **rolul socio-profesional** de educator. Iată cum cercetarea, fiind o „fereastră deschisă" spre lumea copilului/adolescentului și spre realitățile vieții școlare, devine un eminent mijloc de **autoperfecționare** a personalului didactic. Căci, dacă este adevărat că „Nu predăm ceea ce **dorim,** nu predăm ceea ce **știm,** ci predăm ceea ce **sîntem"** (J. Jaurès), nu este mai puțin adevărat că am putut deveni „ceea ce sîntem", fiind constructori ai propriei noastre personalități de educatori. De unde rezultă că, prin luarea în stăpînire a instrumentelor de investigare **a eficienței** procesului de învățămînt, cercetarea devine un factor primordial și fundamental pentru personalul didactic, de autofăurire și autodesăvîrșire profesională pînă la nivelul măiestriei pedagogice. Într-adevăr, dacă „produsul finit" al școlii sînt elevii, atunci de **calitatea** acestui produs răspunde, înainte de toate, școala, personalul ei didactic : elevii **sînt** ceea ce am reușit **să facem** din ei. Astfel, în fața tineretului școlar **conștiința profesional-morală** a educatorilor este din plin angajată.

3. În loc de concluzii

Ca orice fel de activitate umană, și cercetarea **se învață,** parcurgînd curba eșecurilor/succeselor, nu numai în perioada de „ucenicie științifică". Perseverența, pasiunea, rigurozitatea și probitatea științifică în cercetare nu se dobîndesc ușor. Ele sînt rodul unor intensive, aprofundate și laborioase explorări efectuate de către toți cei angajați în cercetarea metodico-științifică. Aceasta nu se poate învăța „din cărți". Numai prin participarea nemijlocită la cercetări și experimente „...poți învăța în mod efectiv psihologia copilului" (**11,** p. 112). Temei suficient pentru a nu încuraja „pretinsele cercetări", artificial și fals concepute și realizate, prin modul de a pune problema, prin ipoteza de lucru, prin instrumentul de investigație și prin prezentarea/comentarea datelor. Sub aspectul urmărilor, erorile în cercetarea pedagogică pot fi dintre cele mai grave ; sînt grave, pentru că se răsfrîng nociv asupra personalității elevilor ; nociv, pentru că sînt **deformative** prin efectele lor și produc devieri de la scopul total al învățămîntului, așa cum am încercat să-l definim mai sus. De aceea, nu putem spune, parafrazînd chemarea cunoscută a cărturarului român Heliade Rădulescu : „Cercetați fraților, numai să cercetați !"

Inovațiile în învățămînt nu apar de la sine și nici prin orice „soi" de cercetare. Inovațiile trebuie să fie descoperite, instalate și apoi aplicate. Lucru ce devine posibil numai prin explorări experimentale autentice, cea mai înaltă formă de autoperfecționare pedagogică.

*) S. KIERKEGAARD în această privință spune: „Procesul de învățămînt începe cînd tu, profesor, înveți de la elev, cînd tu, situîndu-te în locul lui, înțelegi ce a înțeles el în felul în care a înțeles." (Point de vue explicatif de mon oeuvre, Bazoges-en-Pareds, 1940, p. 28).

BIBLIOGRAFIE

1. **NICOLAE CEAUȘESCU,** Cuvîntare la marele miting din municipiul Cluj-Napoca, Scînteia, 16 septembrie, 1978.
2. **NICOLAE CEAUȘESCU,** Op. cit., p. 1.
3. **CHIRCEV, A.,** *Probleme ale legării învățămîntului cu munca productivă în cercetarea pedagogică,* „Revista de pedagogie", 1962, nr. 1.
4. **CHIRCEV, A.,** Educația moral-politică a tineretului școlar E.D.P., București, 1974.
5. **CHIRCEV, A. și SALADE, D.,** Premisele teoretice și aplicative ale orientării școlare și profesionale, în: „Orientarea școlară și preorientarea profesională" (sub red. A. Chircev și D. Salade), E.D.P., București, 1976.
6. **CHIRCEV, A. și SALADE, D.,** Obiectivele învățămîntului politehnic în perspectiva orientării școlare și profesionale, „Revista de pedagogie", 1976, nr. 12.
7. **COMBON, J. și colabor.,** Antologia pedagogilor francezi contemporani, E.D.P., București 1977.
8. **FREINET, C.,** Pour l'école du peuple, Fr. Maspero, Paris, 1972.
9. **JANET, P.,** L'évolution psychologique de la personnalité, Cachine, Paris, 1929.
10. **PLANCHARD, E.,** Cercetarea în pedagogie, E.D.P., București, 1972.
11. **PIAGET, J.,** Psihologie și pedagogie, E.D.P., București, 1972.
12. **SHOUKSMITH, G.,** Intelligence, Creativity and Cognitive Style, B.T. Batsford, LTD, London, 1970.
13. **WHITE, R.W.,** Motivation reconsidered; The concept of competence, în: „Psychological Review", 1959, *66.*

Festivalul național „CÎNTAREA ROMÂNIEI" și cultivarea capacităților creatoare

Dr. FILIMON TURCU,
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Festivalul național „Cîntarea României" este o mișcare de masă permanentă care are ca scop stimularea participării maselor la activitatea de creație artistică, științifică și tehnică, pusă în serviciul propășirii patriei noastre socialiste.

El nu este un „spectacol" trecător, nu este o manifestare artistică ori științifico-tehnică de o lună sau un an, nu este o simplă „trecere în revistă" a unor performanțe în vederea obținerii unor premii.

Implicațiile unei asemenea mișcări de masă permanente în problematica antrenării și cultivării capacităților creatoare sînt profunde. Astfel de implicații pot fi studiate pe planuri multiple. În rîndurile care urmează am încercat analiza doar a cîtorva aspecte ale acestei problematici, care ni s-au părut că sînt mai importante pentru domeniul tehnico-științific.

1. Cadru optim

În activitatea tehnică tinerii muncitori, inginerii, tehnicienii, constructorii, proiectanții, elevii și studenții își manifestă și își dezvoltă disponibilitățile creatoare. Activitatea tehnică creatoare este forma cea mai înaltă a activității industrial-productive în care oamenii își valorifică plenar forțele lor spirituale.

Sintetic, aceste forțe spirituale cuprind: **1)** abilități intelectuale (legate în primul rînd de gîndirea „divergentă" și de imaginația creatoare) ; **2)** aptitudini tehnice (gîndirea tehnică, capacitățile perceptiv-spațiale, cele senzorimotorii, spiritul de observație tehnică, posibilitatea de elaborare de probleme tehnice) ; **3)** componente motivaționale (curiozitatea tehnică, interesele, pasiunea, dăruirea) ; **4)** trăsături de personalitate (însușirile atitudinale de caracter).

Creativitatea este posibilitate dată de potențialul creativ al individului. În schimb, creația tehnică este realitate, adică procesul prin intermediul căruia se utilizează potențialul creativ sau forțele spirituale menționate. Acestea din urmă se obiectivează, se exprimă în ceva, au un rezultat : o idee, un dispozitiv, o tehnologie, o metodă, o invenție etc. Pentru a fi considerat creator, acest rezultat trebuie, în general, să se caracterizeze printr-un anumit grad de noutate și să aibă o anumită valoare socială.

Creativitatea se poate antrena, se poate dezvolta. „...Cercetarea științifică a dovedit că aptitudinile creatoare pot să fie deliberat și măsurabil dezvoltate" [1]. Această concepție psihologică generală o găsim și în știința educației. În adevăr, pedagogia creativității, spre deosebire de pedagogia tradițională, care punea accent pe intelectul convergent, va conduce la rezultate spectaculoase în legătură cu formarea și dezvoltarea capacității de a produce idei noi (originale și utile) [2].

Forțele spirituale se pot antrena și cultiva așa cum se întîmplă cu întreaga viață spirituală a elevului de-a lungul stadiilor dezvoltării psihice. Facultățile intelectuale, de pildă, după cum arată J. Bruner, se pot dezvolta sub acțiunea unor tehnici speciale. P. I. Galperin a abordat amplu problema formării operațiilor intelectuale (prin interiorizarea acțiunilor). Dar teoria psihogenetică a operațiilor mintale dă cea mai cuprinzătoare explicație dezvoltării activității intelectuale.

La copil, J. Piaget desprinde trei tipuri principale de conduită inteligentă : **1)** „aplicarea de mijloace cunoscute la situații noi" ; **2)** „descoperirea de mijloace noi prin experimentare activă" și **3)** „inventarea de mijloace noi prin combinare mintală" [3]. În mod prioritar, creativitatea tehnică se manifestă prin procesul de „invenție", care presupune un tip nou de elaborări și reordonări mintale. Dar în invenție nu este vorba de „aplicare", ci

1. **AL. ROȘCA**, Creativitatea, București, Editura enciclopedică română, 1972, p. 120.
2. **H. JAOUI**, La créativité, „Collection P.S.", Paris, 1975, p. 60.
3. **J. PIAGET**, Nașterea inteligenței la copil, București, Editura didactică și pedagogică, 1973, p. 335.

de „descoperire" (la elevi) de mijloace noi și mai ales de „inventare" prin combinare mintală. În aceasta din urmă se operează cu scheme, idei, imagini. În creativitatea tehnică structurile cognitiv-figurale combină raporturile spațiale și le comunică în acțiuni efective. De aici caracteristica cea mai importantă a dinamicii intelectului tehnic novator, care constă într-o relație bazată pe transferuri permanente și reciproce dintre proiectul mintal și realizarea practică. **Astfel, în creativitatea tehnică definitorii sînt atributele ei acționale, transformatoare.**

Orice individ are un anumit grad de creativitate (numai oamenii care se situează sub limitele normalului nu au). Există o scală a creativității cu mai multe trepte. Această scală începe cu un nivel minim și se încheie cu unul maxim. Irving Taylor a desprins cinci asemenea niveluri de creativitate : „expresivă", „productivă", „inventivă", „inovatoare" și „emergentă" [4]. Această scală ar putea desigur să fie lărgită. Ea ar cuprinde și alte niveluri (unele chiar intermediare). De asemenea, denumirea diferitelor trepte ar putea fi mai precisă, în sensul acoperirii mai exacte a unui conținut. Scala de creativitate este deosebit de utilă. În ea pot fi cuprinși toți oamenii creatori.

Creativitatea „emergentă" situată, după I. Taylor, la nivelul cel mai de sus al scalei, fiind forma cea mai înaltă a creativității umane, prin însuși acest fapt își dezvăluie conținutul mult mai expresiv și mult mai ușor. Aceasta se întîlnește de obicei la adulții consacrați diferitelor domenii. Cu cît coborîm spre nivelurile inferioare ale scalei de creativitate, pe care se înscriu îndeosebi copiii și adolescenții, deși prezentă, creativitatea se exprimă mai puțin manifest și mai dificil.

Este un fenomen absolut normal, întrucît capacitățile creatoare nu sînt suficient elaborate și nici destul de diferențiate. Elaborarea și diferențierea sînt procese ce se desfășoară treptat, în funcție de întreaga construcție psihică individuală. Faptul că această manifestare este dificilă și nu atît de expresivă prezintă mare importanță. În fond, din punct de vedere pedagogic nu interesează atît nivelurile înalte ale scalei de creativitate, cît mai ales cele joase. Aceasta pentru a se putea organiza intervenția optimală în cultivarea de timpuriu a creativității. **Semnificația majoră a Festivalului național „Cîntarea României" constă în faptul că a creat un cadru optim pentru dezvoltarea capacităților creatoare situate pe toate nivelurile scalei de creativitate.**

4. După MOYA TYSON, Creativitatea, în „Orizonturi noi în psihologie" (lucrare colectivă sub conducerea lui Brian M. Foss), București, Ed. enciclopedică română, 1973, p. 198—199.

2. Climat favorabil prin învățămînt

Pregătirea cadrelor pentru toate domeniile economiei și culturii este o sarcină de cea mai mare importanță. Un aport esențial la realizarea acesteia îl aduc măsurile cuprinse în **Planul-cadru** privind mobilizarea elevilor, studenților, cadrelor didactice, a personalului de cercetare și proiectare din sistemul învățămîntului de stat la **Acțiunea pentru stimularea participării maselor la activitatea de creație științifică și tehnică.** Acest Plan-cadru a fost elaborat de către Ministerul Educației și Învățămîntului, Consiliul Național al Organizației Pionierilor, Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist, Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură și Consiliul Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România.

Toate unitățile sistemului de învățămînt sînt chemate să conlucreze și să realizeze obiectivele educației prin muncă și pentru muncă, să formeze deprinderi practice, să cultive respectul și pasiunea pentru munca producătoare de valori materiale, să extindă formele și acțiunile prin care elevii și studenții să participe la activitatea de creație științifică și tehnică, să cultive sentimentul de mîndrie patriotică pentru afirmarea științei și tehnicii românești, să identifice și să stimuleze cele mai valoroase elemente, cu aptitudini și capacități creatoare deosebite.

Un obiectiv important prevăzut în Planul-cadru este cuprinderea și participarea la activitatea de cercetare și creație științifică și tehnică a 75% din populația școlară, pînă la sfîrșitul actualului cincinal, iar pînă în anul 1985 a tuturor elevilor din învățămîntul primar, gimnazial, liceal și tehnic profesional ; se prevede de asemenea cuprinderea tuturor studenților de la toate universitățile și institutele de învățămînt superior din țară.

Planul-cadru se referă la mobilizarea și participarea cadrelor didactice, personalului de cercetare și proiectare din învățămînt la îndeplinirea programelor de integrare a învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică, stimularea activității de cercetare și creație a acestui personal.

Măsurile adoptate conduc la optimizarea activității instructiv-educative. Se cere reflectarea în cadrul lecțiilor, lucrărilor de laborator, pregătirii tehnico-practice, cursurilor, activităților extrașcolare a cuceririlor științei și tehnicii contemporane, promovarea spiritului științific, stimularea creativității și pasiunii pentru știință și tehnică. Se pune un accent deosebit pe înțelegerea de către elevi și studenți a rolului transformator pe care omul înarmat cu cunoștințe științifice și tehnice îl are asupra naturii și societății, pe promo-

varea unei atitudini științifice militante, revoluționare și combative față de ideile retrograde.

Pentru realizarea acestor importante obiective educaționale sînt necesare creșterea numărului și dezvoltarea activității cercurilor științifice, tehnico-aplicative și a cercurilor cu profil social-politic din școli, case ale pionierilor, ateliere școlare, unitățile de cercetare, proiectare și producție. Foarte utilă ni se pare și prevederea ca studenții din anii III și VI să participe la activitatea de cercetare în cadrul colectivelor de cadre didactice și colectivelor mixte, cu cadre didactice și specialiști din producție.

Realizarea obiectivelor propuse se obține totodată prin antrenarea elevilor și studenților la diferite concursuri și manifestări științifice și tehnice, cum sînt, de exemplu, concursul de creație tehnică „Minitehnicus", cel pentru tineret cu secțiunea „Tehnium", mișcarea „Știință-Tehnică-Producție", „Seminarul Național Științific Studențesc", Taberele școlare de creație tehnico-științifică ș.a..

Planul-cadru, foarte cuprinzător dealtfel, conține date referitoare la pregătirea și perfecționarea cadrelor, asigurarea bazei materiale, acțiuni de propagandă, stimularea participanților, organizarea, planificarea și evidența acțiunii în unitățile din sistemul învățămîntului.

În felul acesta, Festivalul național „Cîntarea României" constituie un climat general favorabil pentru antrenarea și cultivarea capacităților creatoare prin toate formele și la toate nivelurile învățămîntului românesc.

3. Politehnizare și creativitate

Revoluția tehnico-științifică ce se desfășoară actualmente în lume obligă la o reconsiderare a procesului de politehnizare a învățămîntului, prin accentuarea unor aspecte, stabilirea unor priorități, completarea componentelor lui structurale. Reconsiderarea politehnizării învățămîntului este, în același timp, cerută de noua etapă a construcției socialiste în țara noastră. În această etapă, precum și în viitoarele etape, este nevoie de cadre tot mai bine pregătite, care să-și pună cu pasiune forțele spirituale creatoare în slujba realizării planurilor de dezvoltare a economiei și culturii românești.

La deschiderea anului de învățămînt 1978—1979 tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „Trebuie să avem în vedere că omul muncii de mîine, constructorul societății comuniste, trebuie să fie un bun specialist, un bun tehnician, un bun inginer, un bun cercetător și om de știință; dar, totodată, el trebuie să aibă cunoștințe multilaterale pentru a putea să se adapteze ușor cerințelor dezvoltării forțelor de producție, progresului economiei naționale. Practic, astăzi, în decurs de 4—5 ani de zile, muncitorii, inginerii și tehnicienii trebuie să-și înnoiască cunoștințele, avînd în vedere ritmul rapid în care se dezvoltă știința și tehnica contemporană. Iată de ce problema politehnizării învățămîntului liceal și a învățămîntului universitar — atît tehnic, cît și de științe sociale — constituie o necesitate pentru a putea ține pasul cu marșul uriaș al științei, al cunoașterii umane".

Bazele științifice ale producției moderne sînt reprezentate de fizică, matematică, chimie, biologie etc. În ultimii ani acest corp de științe a suferit, după cum se știe, mutații spectaculoase. Revoluția tehnico-științifică a făcut posibilă acumularea unui volum de informații științifice și tehnice nemaiîntîlnit altădată în istoria omenirii, care a adus, cum este și firesc, modificări chiar în bazele acestor științe expuse în obiectele de învățămînt respective.

Pe de altă parte, cuceririle revoluției tehnico-științifice au adus modificări substanțiale în producția însăși. Aceasta se desfășoară, din ce în ce mai mult, pe temelia mecanizării și automatizării principalelor ei procese. Automatizarea și mecanizarea impun restructurări esențiale și în priceperile și deprinderile practice pe care școala este chemată să le formeze la elevi.

Bazele teoretice restructurate ale producției și priceperile și deprinderile practice, și ele modificate, — prevăzute în programele, manualele școlare și în cursurile universitate — nu mai pot fi asimilate de către elevi și studenți printr-un învățămînt de tip informațional. Ele presupun cu necesitate promovarea unui învățămînt preponderent formativ, care să pună accentul pe dezvoltarea operațiilor intelectuale, pe formarea capacităților creatoare, capabile să faciliteze atît învățarea, cît mai ales producerea de cunoștințe.

Automatizarea și mecanizarea producției obligă la o pregătire largă, și nu la una îngustă, unilaterală. Asigurarea la tineri a unui larg orizont politehnic reprezintă condiția principală pentru participarea lor ulterioară creatoare la toate problemele producției.

Orizontul politehnic larg presupune, desigur, asimilarea de către elevi și studenți a bazelor științifice ale principalelor ramuri de producție. Deci o pregătire teoretică. Dar este unanimă aprecierea că politehnizarea necesită și formarea priceperilor și a deprinderilor de a mînui unelte și mașini, impune pregătirea prin muncă și pentru muncă, pentru viață a tineretului. Deci o pregătire practică. Privite astfel, la noi problemele politehnizării i-au preocupat de mulți ani pe cer-

cetători [5]. Oameni de știință din alte țări analizează cu deosebire componentele teoretice ale politehnizării, care implică, datorită revoluției tehnico-științifice, relaționarea științelor naturii, științelor tehnice și științelor social-umaniste, dar și componentele practice, care în procesul de învățămînt au și trebuie să aibă o pondere importantă. Se reliefează strînse legături care există între aceste componente [6]. Ceea ce dorim însă să subliniem în mod deosebit aici este faptul că revoluția tehnico-științifică însăși, precum și necesitățile construcției socialiste și comuniste în țara noastră fac necesară **intensificarea preocupărilor pentru antrenarea și cultivarea capacităților tehnice creatoare, considerate ca o nouă dimensiune structurală a procesului de politehnizare.**

De aceea, trebuie dat un răspuns la întrebarea esențială : cum pot școala și institutele de învățămînt superior să contribuie în mod eficient la educarea și stimularea creativității tehnico-științifice a elevilor și studenților ? Cercetarea psihologică și pedagogică arată că această problemă poate fi soluționată numai dacă se acționează, în general, pe următoarele planuri : 1) determinarea factorilor (calităților) de creativitate ce urmează a fi stimulați ; 2) crearea condițiilor ameliorătoare adecvate acestor factori ; 3) acționarea sistematică pentru cultivarea și dezvoltarea lor.

Avînd în vedere aceste cerințe, am experimentat un program de antrenare a creativității tehnico-științifice la elevi și studenți. În elaborarea acestui program am pornit de la ideea că taberele școlare de creație, special organizate și desfășurate pe parcursul mai multor ani, după un plan anume, au drept rezultat antrenarea efectivă a creativității. Rezultatele obținute pe parcursul a trei ediții, în județul Teleorman, ale unor astfel de tabere de creație au fost semnificative.

Programul de antrenare a avut la bază și ideea că dezvoltarea creativității tehnico-științifice se realizează mai facil atunci cînd la activitatea de creație participă tineri de vîrstă, experiență și capacități creatoare diferite. În acest sens, Ministerul Educației și Învățămîntului, la propunerea Institutului de cercetări pedagogice și psihologice a organizat, în august 1977, la Alba Iulia, „Tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică" (profil electronică) la care au luat parte elevi de vîrstă școlară mijlocie, elevi de vîrstă școlară mare și studenți. Rezultatele au fost, de asemenea, relevante.

O altă idee care a stat la baza programului menționat a fost aceea că în atelierele-școală și în cercurile tehnico-aplicative există o serie de condiții principale, care, la un loc constituie **climatul creator** favorizant pentru cultivarea acestui gen de creativitate. O cercetare experimentală recentă (pe care încă nu am publicat-o) a pus în evidență componentele cele mai importante ale acestui climat, bineînțeles, în împrejurările date.

Condiții speciale pentru cultivarea creativității tehnico-științifice se prevăd a fi create, de asemenea, în „Complexul experimental integrat pentru instruirea și educarea prin și pentru muncă a elevilor" (autori : prof. dr. Petre Bărbulescu, prof. dr. Fernande Chirea, ing. Ion Coman și arhitect Ion Andrei) care se află în plină construcție în orașul Alexandria, în „Proiecția ergonomică a unui model de cultură științifică mediată și educație tehnologică integrată" la muzeul tehnic „Ing. D. Leonida" (autor dr. Vladimir Constantinescu), precum și în „Complexul școlar integrat" ce se realizează în orașul Alba Iulia (autori : prof. Titu Bogdan, prof. dr. Petre Bărbulescu și prof. Dumitru Copilu).

Acest program concret de antrenare experimentală a creativității tehnico-științifice este eficace și el deschide perspectiva pentru elaborarea unui program mai amplu.

Cu privire specială la școală, Festivalul național „Cîntarea României" stimulează, înainte de toate, aplicarea principiului politehnizării învățămîntului și, în strînsă legătură cu aceasta, sporirea contribuției cercetării științifice psihologice și pedagogice la elaborarea și realizarea programelor de antrenare și cultivare a creativității tehnico-științifice la elevi și studenți.

4. Impuls științei și tehnicii

Revoluția tehnico-științifică a adus modificări și în viața spirituală a omului. Mecanizarea proceselor de producție a determinat un transfer al efortului fizic în efort intelectual. Acțiunile manuale se restrîng în favoarea celor mintale. Abilitățile senzoriale nu mai pot fi separate de activitatea gîndirii. Mîna însăși a devenit intelectuală și în acest sens putem vorbi de intelectul mîinii. Mai mult, ea a ridicat pe noi trepte, tot mai înalte, acest transfer, și anume pe treptele superioare ale capacităților umane creatoare.

Pe această bază, automatizarea și mecanizarea au condus la desprinderea omului de mașină. În legătură cu producția, el lucrează oarecum de la depărtare. Desprins de sistemul mașinii, omul ocupă poziția de „creator-inspirator". Activitatea umană este concentrată asupra etape-

5. Vezi, de exemplu, **PETRE BĂRBULESCU, Educația tehnologică în viziunea politehnizării învățămîntului,** în „Politehnizarea învățămîntului", volum editat de „Revista de pedagogie , București, 1978.

6. **H. FRANKIEWICZ, Technik und Bildung in der Schule der D.D.R. Beitrag zur Theorie der Polytechnischen Unterricht,** Berlin, Volk und Wissen, 1967.

lor „pregătitoare" ale producției. Tipul de muncă, care va predomina va fi probabil cel de supraveghere a mecanismelor. „Pe de altă parte, de îndată ce omul încetează să mai facă lucruri pe care înseși lucrurile le pot face pentru el, i se deschide posibilitatea unei activități creatoare, ce-i va deveni obișnuință, îi va permite să-și exercite toate forțele și va fi saturată cu elemente științifice, cu descoperiri, invenții, deschidere de căi noi, cultivare a capacităților umane" [7].

Activitatea creatoare, ca nou tip de muncă, va conduce la „depășirea muncii", adică la munca superior dezvoltată, în care necesitatea externă (trebuința de a-și cîștiga existența) este transformată într-o necesitate lăuntrică, care îl perfecționează pe om. În această ipostază, activitatea tehnico-științifică creatoare este esențial diferită de activitatea industrială simplă. Ea se suprapune cu ceea ce K. Marx denumea „autoafirmarea creatoare a omului". Dar aceasta nu înseamnă altceva decît autodezvoltarea omului, perfecționarea lui sub raport uman și psihic.

Așadar, actuala revoluție tehnico-științifică nu afectează numai universul tehnic, ci deopotrivă, și poate chiar mai mult, universul psihic. Valorificarea optimă a capacităților creatoare conduce la restructurarea fundamentală a omului însuși. Această restructurare se resfrînge pe două planuri : în primul plan, se schimbă poziția pe care omul o ocupă în cadrul forțelor de producție, poziție care atrage după sine modificări în raportările sale cu producția. Astfel, omul contribuie la sporirea substanțială a producției, dar fără a crește cantitatea de muncă ; lui i se cere un spor de efort intelectual, de capacitate creatoare, și nu de efort fizic. În al doilea plan, se aduc contribuții la progresul civilizației, progres care este determinat, în cea mai mare măsură, de știință iar știința, la rîndul ei, se bazează pe utilizarea superioară tot a aptitudinilor creatoare ale omului.

Mișcarea de masă permanentă, care este Festivalul național „Cîntarea României" a dat un puternic impuls capacităților creatoare, a căror valorificare optimă are deci ca rezultat nemijlocit stimularea tehnicii, care merge cu un pas înaintea producției și a științei, care asigură progresul civilizației. Propulsarea aptitudinilor creatoare în aceste două domenii fundamentale prezintă o importanță hotărîtoare, ea constituind traducerea în fapt a dezideratului pe care partidul l-a pus în fața noastră a tuturor : **crearea și dezvoltarea inteligenței tehnice și științifice naționale,** care să contribuie la ridicarea pe noi culmi a civilizației românești actuale mereu înfloritoare. „Un rol deosebit de important în mersul înainte al societății socialiste românești — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — îl are dezvoltarea științei și tehnicii, cultivarea spiritului de creație propriu, a mîndriei de a aduce o contribuție originală prețioasă la progresul rapid al patriei noastre și la patrimoniul cunoașterii universale" [8].

7. **Civilizația la răscruce** (Implicațiile sociale și umane ale revoluției științifice și tehnice) (lucrare colectivă elaborată de un colectiv condus de Radovan Richta), București, Editura politică, 1970, p. 138.

8. **NICOLAE CEAUȘESCU, Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România,** prezentată la Congresul Educației politice și al culturii socialiste, București, Editura politică, 1976, p. 42.

Îndrumări metodico-pedagogice pentru maiștrii-instructori

Lucrarea **Îndrumări metodico-pedagogice pentru maiștrii-instructori (I. Educația pentru activitatea tehnico-productivă)*** răspunde necesității pregătirii cadrelor didactice care realizează instruirea practică a elevilor. Ea constituie un ghid în pregătirea tehnologică, dar și pedagogică, în vederea validării soluțiilor propuse de autor în etapa cînd învățămîntul este orientat pentru o strînsă legătură cu cercetarea și producția.

Lucrarea are o bună fundamentare științifică privind locul învățămîntului tehnico-productiv și abordează sistemic elementele care participă la realizarea educației pentru activitatea tehnico-productivă. Este originală atît prin modul în care este concepută, cît și prin realizarea instrumentului practic pus la dispoziția cadrelor didactice. Se transmit astfel rezultatele căutărilor perseverente ale autorului pe linia educației pentru activitatea tehnico-productivă, în condițiile unor resurse umane și materiale specifice revoluției tehnico-științifice pe plan mondial.

Orientînd cititorul în problematica vastă a domeniului educației pentru activitatea tehnico-productivă, în lucrare se accentuează preocuparea constantă a partidului nostru pentru educarea tineretului în spiritul dragostei față de muncă, al pregătirii pentru muncă și viață, precum și căutările permanente ca învățămîntul să se coreleze cu cerințele realității sociale, cu pregătirea forței de muncă.

Autorul relatează modul în care se realizează calificarea, policalificarea prin conținutul activităților tehnico-productive, clarifică competent raportul dintre educația pentru activitatea tehnico-productivă și alte forme ale educației pentru muncă prin muncă, cu accent pe explicarea noțiunilor de educație tehnică, politehnică, pe contribuția activității tehnico-productive la realizarea personalității elevilor.

Stabilindu-se obiectivele activității de pregătire practică, se analizează conținutul programelor — longitudinal (cu flux de intrare, conținut și flux de ieșire pe cicluri de învățămînt), se indică metode, forme, mijloace, modalități de realizare. Este foarte pregnant pus accentul pe realizarea creativă a instruirii practice, pe necesitatea preocupărilor pe linia inovației, invenției în domeniul productiv și pe dezvoltarea creativității tehnice. Este subliniată necesitatea ridicării calității instruirii practice și a calității produselor, a respectării NTSM și a organizării științifice a procesului de instruire practică.

Publicarea lucrării sub egida a trei foruri prestigioase de învățămînt — Inspectoratul școlar Iași, Comitetul sindicatului învățămînt Iași, Casa corpului didactic Iași — marchează preocuparea sporită la nivelul factorilor de răspundere județeni privind perfecționarea activității în toate domeniile vieții didactice.

Ing. Eugenia BĂLAȘA

* Autor **IOAN ROMAN.**

INCIDENȚELE FINALITĂȚILOR ȘI OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI ASUPRA ALTOR COMPONENTE ALE SISTEMULUI EDUCATIV*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Imperativul inovării și punerii educației în serviciul dezvoltării înscrie pe agenda specialiștilor, ca problemă prioritară, chestiunea metodologiei sau a strategiei de utilizat în pregătirea și punerea în aplicare a unei reforme a educației. Lucrarea de față își propune să contribuie la promovarea unei metodologii mai coerente și mai eficiente a acțiunii socio-pedagogice, numită în mod curent „reformă a educației" sau, într-un sens mai restrins, reformă a „curriculum-ului" sau „learning-ului".

I.

Identificarea relațiilor dintre componentele educației

Identificarea relațiilor dintre componentele sistemelor educative constituie una dintre cele mai notabile și mai utile achiziții ale experienței acumulate în materie de reforme educative. La constituirea ei au contribuit atît reflexiunea și cercetarea experimentală, cît și analizarea sau evaluarea rezultatelor produse de reformele parțiale sau globale puse în aplicare în ultimele decenii în diferite țări. „Pedagogia modernă, observă G. de Landsheere, a pus în lumină caracterul complex al situațiilor educaționale" [1]. La rîndu-i, referindu-se la necesitatea articulării etapelor parcurse de o reformă și a diferitelor faze ale procesului educativ, B. Schwartz scrie : „Conținuturile nu se justifică decît în raport cu obiectivele educaționale. Coerența dintre conținuturi, metode și moduri de evaluare constituie o necesitate. Dacă obiectivul este formulat în termeni de „capacitate", atunci procedura de evaluare este în mod firesc integrată în structura metodei de predare-învățare... Ne pronunțăm în acest fel în mod categoric împotriva unui învățămînt care, în procesul formării ar întrebuința unele metode, iar în procesul examinării — în scopul operării unei selecții — ar utiliza proceduri fără nici un raport cu metodele de învățare" [2].

Dar, la sensibilizarea autorităților școlare față de logica internă a sistemelor educative și de problematica strategiei reformei educației au contribuit, poate mai mult decît investigațiile și publicațiile, rezultatele produse de numeroasele proiecte puse în aplicare în ultimele decenii. Atît succesele, cît și eșecurile produse de proiectele de reformă globală sau parțială a educației au condus la degajarea și propagarea unor concluzii și a unor principii care încep să se exprime în actele de politică școlară, în orientarea și gestiunea cercetării pedagogice și în organizarea procesului didactic școlar și universitar. Articularea și eșalonarea măsurilor luate în domeniul educației sînt imperios reclamate de existența unor legături între componentele sistemelor educative și a unor incidențe dificil de identificat, dar reale și de neeludat.

Impasurile în care au intrat, mai devreme sau mai tîrziu, țările care au inițiat aceste campanii de construcții școlare și universitare fără luarea în considerare a exigențelor în materie de arhitectură școlară generate de către noile obiective, conținuturi și metode de învățare, sau care au confundat învățămîntul uni-

*) Această comunicare nu angajează UNESCO unde autorul îndeplinește funcția de șef al Secției structuri și conținuturi ale educației.

1. G. de LANDSHEERE, La formation des enseignants demain, Casterman, 1976, p. 48.

2. B. SCHWARTZ, L'éducation demain, Aubier Montaigne, Paris, 1973, p. 123—125.

versitar pedagogic cu învățămîntul universitar, reducînd formarea viitorului educator la formarea biologului, a matematicianului etc. sînt astăzi cunoscute și uneori și evaluate.

A afirma că educația este o activitate decisivă pentru viitorul și dezvoltarea unei națiuni și că ea este un fenomen complex devine util, dar nu și suficient ; această complexitate trebuie studiată, cunoscută și luată în considerare în luarea deciziilor, în orientarea și finalizarea cercetărilor și în organizarea procesului de învățare. Prin finalități și funcții educația este o activitate social-politică, a cărei organizare revine factorilor politici ; prin natura proceselor ea este o activitate psihologică, a cărei perfecționare depinde din ce în ce mai mult de progresele științelor educației ; prin rezultate educația contribuie direct și indirect la progresul economic și moral-civic al societății și al indivizilor. Or, un fenomen complex și esențial pentru viitorul fiecărei națiuni și al comunității internaționale nu poate fi abordat din unghiul unui singur criteriu sau al unei singure exigențe — aspirațiile indivizilor sau pregătirea forței de muncă — a unei singure științe — pedagogia sau economia, axiologia sau sociologia etc. Una dintre cele mai utile norme desprinse din activitatea operațională a UNESCO-ului este cea a evitării unilateralității în pregătirea și punerea în aplicare a unei reforme a educației sau a învățării. Originalitatea unei reforme constituie o valoare în măsura în care încorporează realismul ; bunul simț în elaborarea și analizarea proiectelor este indispensabil, cît timp constituie o deschidere spre inovare și spre achizițiile cercetării științifice. Cercetătorii și educatorii trebuie să-și însușească viziunea socio-politică a educației și să-și situeze activitatea lor în lumina educației de mîine ; autoritățile școlare trebuie să cunoască principalele achiziții ale științelor educației, evoluția aspirațiilor tineretului și a valorilor culturale.

II.

Spre o abordare globală și coerentă a sistemelor educative

Orientarea spre coerență și eficacitate în materie de reforme educative s-a accentuat în ultimul deceniu. Noile teorii pedagogice s-au confruntat între timp cu realitățile sociale și școlare, dovedindu-și virtuțile și slăbiciunile. În plus, s-a demonstrat cu mai multă claritate faptul că metodologiile generale vizînd transformarea sau inovarea educației ca sistem sau numai a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și modurilor de evaluare, constituie numai un punct de plecare și nu o formulă general-valabilă. Nu există taxonomii ale obiectivelor educaționale general-valabile, iar adaptarea formulelor propuse de diferiți autori nu constituie doar o „operațiune tehnică", ci o activitate complicată și de durată, care pune numeroase probleme socio-politice și culturale.

O metodologie globală și coerentă abordează toate structurile și tipurile de educație în perspectiva educației permanente, articulîndu-le și determinînd funcțiile specifice ale fiecăreia ; ea identifică relațiile dintre componentele sistemului, ordonează acțiunile, stabilește rolurile diferiților factori și anticipează incidențele măsurilor preconizate sau luate. O astfel de metodologie se alimentează dintr-un același suport teoretic — o filozofie a educației ca expresie a aspirațiilor, valorilor și tradițiilor care animă viața colectivității respective. Principiile filozofice care orientează o reformă a educației trebuie exprimate nu numai în preambulul proiectului, ci și în documentul orientativ care stabilește obiectivele și conținuturile educației.

O metodologie sau o strategie, care are calitatea de a fi globală și coerentă, nu exclude, ci favorizează inovarea continuă și reformele parțiale. Ea constituie cadrul flexibil în care se înscriu eforturile de inovare, principiile ei devenind un termen de referință pentru toți cercetătorii și pentru toți educatorii.

O reformă globală coerentă trebuie să solicite, potrivit resurselor specifice, toți factorii interesați în transformarea educației în acord cu exigențele și perspectivele societății și cu aspirațiile indivizilor. Această solicitare, ca și distribuirea rolurilor, se face în funcție de etapele parcurse de o reformă — elaborarea unui proiect, experimentarea sau verificarea, punerea în aplicare a proiectului, ameliorarea măsurilor luate pe bază de evaluări etc. și de resursele fiecărui factor solicitat : utilizatorii forței de muncă, organizațiile de tineret, educatorii, cercetătorii în domeniul educației etc. (vezi tabloul de mai jos).

Rolurile indicate prin cifre în tablou constituie o ipoteză și nu un model, întrucît, resursele diferiților factori variază de la o țară la alta, iar legislația sau tradițiile școlare le rezervă acestora, de la caz la caz, roluri permanente sau temporare, consultative sau de participare la luarea deciziilor. Este adevărat că, devenind permanentă și esențială pentru ritmul și calitatea dezvoltări, educația interesează și angajează, direct sau indirect, întreaga societate. Dar, distribuirea și precizarea rolurilor nu înseamnă subestimare a resurselor diferiților factori, ci buna organizare a participării lor la pregătirea,

Etape parcurse de o reformă educativă	Autorităţi şcolare	Cercetare	Educatori	Tineret şcolar şi univ.	Utilizatorii forţei de muncă	Părinţii
I. Pregătirea reformei						
1. Lista factorilor de solicitat	1	2	2	2	2	2
2. Inventarul rezultatelor cercetării psihopedagogice ; studii comparative	2	1	2			
3. Inventarul exigenţelor şi resurselor societăţii	1	2	2	2	1	3
4. Elaborarea principiilor orientative ale reformei	1	1	2	2	2	3
5. Evaluări preliminare ale actualului sistem : lacune, obstacole	1	1	2	3	3	3
6. Elaborarea proiectului de reformă						
a. Finalităţi ale educaţiei	1	2	2	3	1	3
b. Profiluri : niveluri şi tipuri de educaţie	1	2	3	2	1	3
c. Obiective educaţionale	2	1	2	2	3	3
d. ...						
II. Analizarea şi verificarea proiectului						

analizarea şi punerea în aplicare a unui proiect de reformă. O astfel de distribuire va face distincţia între :

1. **FACTORII PERMANENT ŞI DIRECT ANGAJAŢI ÎN ORGANIZAREA,** gestiunea şi înfăptuirea educaţiei : autorităţile şcolare centrale şi locale, educatorii, cercetătorii în domeniul educaţiei, tineretul şcolar şi universitar şi,

2. **FACTORII PERIODIC ŞI/SAU INDIRECT ANGAJAŢI** în organizarea şi înfăptuirea acţiunii educative la nivel naţional, departamental sau instituţional : utilizarea forţei de muncă, părinţii şi asociaţiile de părinţi, asociaţiile culturale etc. De o atenţie deosebită se bucură în unele ţări formulele care favorizează **participarea efectivă** a diferiţilor factori la efectuarea unei reforme educative şi astfel, evitarea erorilor în luarea deciziilor. Schimbarea temporară a rolurilor sau asocierea cercetătorilor la luarea deciziilor şi a autorităţilor şcolare la conducerea cercetării pedagogice contribuie în unele ţări la ameliorarea comunicării, a randamentului cercetării şi a calităţii deciziilor. Un director dintr-un minister asociat timp de cîteva luni la conducerea unei secţii de elaborare a programelor şcolare dintr-un institut de cercetări va obţine un număr de rezultate imposibil de obţinut în situaţia actuală, care separă cercetarea de decizie, întreţinînd un conflict latent sau manifest [3] :

— va cunoaşte mai temeinic un număr de achiziţii al ştiinţelor educaţiei ;

— va cunoaşte resursele şi limitele cercetării psihopedagogice ;

— va contribui la o mai bună orientare a cercetării şi la introducerea unui spor de mobilitate şi de realism în proiectele cercetătorilor ;

— va contribui la evaluarea unor rezultate ale cercetării, favorizînd transferul lor în practica educativă şcolară sau universitară ;

— va contribui la constituirea **mecanismului,** în cele mai multe ţări încă inexistent sau incomplet şi cu funcţionare episodică, de inovare permanentă a educaţiei prin organizarea contribuţiilor factorilor direct angajaţi în procesul educativ ; în acest cadru va realiza articularea necesară dintre decizie şi cercetare etc.

Oriunde este bine organizată asocierea cercetării la pregătirea şi luarea deciziilor, produce şi ea un număr de rezultate pozitive lesne de întrevăzut. Oricum, în ultimii ani se înregistrează tot mai numeroase

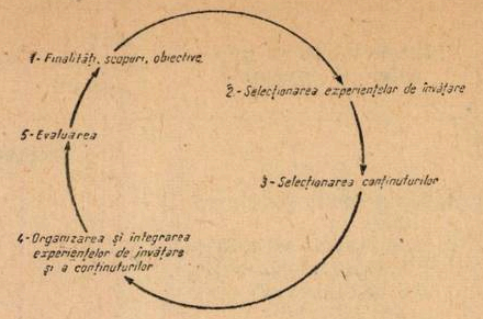
3. ROBERT MYERS, Skeptical Notes on the Relations hip between Educational Research and Policy, Prepared for the Massachusets Institute of Technology, May, 1975.

tentative sau soluții, menite să diminueze distanța dintre decizie și cercetare și/sau să creeze **mecanismul** sau **structurile** necesare reformei permanente a educației [4]).

III.

Exemple de incidențe ale transformării finalităților și obiectivelor educației

O reformă reușită își va exprima principiile în interiorul sistemului educativ, modificînd calitatea practicii educaționale, iar în afara lui ameliorînd randamentul muncii indivizilor și nivelul vieții cultural-civice al societății. În mod teoretic, elaborînd finalitățile și obiectivele educației, specialiștii determină sau modifică toate componentele învățării sau ale „curriculum-ului". „Procesul numit curriculum, observă Wheeler, consistă în cinci faze : **1.** Selecționarea finalităților, scopurilor și a obiectivelor ; **2.** Selecționarea experiențelor de învățare susceptibile de a conduce la atingerea finalităților, scopurilor și a obiectivelor ; **3.** Selecționarea conținuturilor ; **4.** Organizarea și integrarea experiențelor de învățare și a conținuturilor ; **5.** Evaluarea randamentului tuturor acțiunilor fazelor precedente 2, 3 și 4 în raport cu finalitățile de atins stabilite de faza 1. Aceste faze, continuă Wheeler, pot fi analizate în mod separat și considerate ca secvențe din punct de vedere al timpului și al acțiunilor de înfăptuit. Ele sînt însă interdependente, constituind un proces ciclic, astfel încît faza finală o afectează pe cea inițială" [5]). Există, pe de o parte, relațiile dintre componentele procesului didactic ; ele sînt resimțite în primul rînd de factorii direct și continuu angajați în procesul de învățare, și anume, de către educatori și educați ; ele nu trebuie să scape însă celor care orientează și organizează procesul didactic. Există, pe de altă parte, incidențele „curriculum-ului" asupra celorlalte componente ale sistemului : mijloacele tehnice și materialul didactic, orientarea școlară și profesională, arhitectura școlară, activitățile extrașcolare, subsistemul de formare a educatorilor etc. În funcție de importanța diferitelor imperative de ordin politic și social, de evoluția sistemului educativ și a aspirațiilor tine-



retului punctul de intrare al unei reforme sau acțiuni de inovare a educației îl poate constitui oricare dintre componentele sistemului ; ameliorarea adusă unei componente este însă autentică și durabilă, dacă vizează de la început un ansamblu de principii și finalități pertinente în raport cu evoluția socială și, mai ales, dacă produce „reacții în lanț", modificînd progresiv și consecvent toate componentele sistemului. Sînt sortite eșecului și sînt creatoare de conflicte interne sistemului inovările care nu sînt pertinente în raport cu finalitățile durabile ale educației și cu tendințele care animă sistemul educativ dat, conținînd în embrion finalitățile educației de mîine ; astfel de inovări sînt sortite decesului, chiar dacă într-o anumită situație socio-educativă au produs sau ar putea produce rezultate pozitive. Sînt de aceea ridicole și dăunătoare „inovările" propuse și susținute de acei cercetători, care, inspirîndu-se mai ales din cărți și proiecte ale altora, nu au formația socio-politică necesară pentru adaptarea ipotezelor și a ideilor la resursele și specificitatea sistemului pe care îl servesc. În această situație s-au găsit și încă se găsesc mai ales țările care nu dispun de tradiții și de acumulări în domeniul cercetării psihopedagogice.

Respectarea interdependenței dintre componentele sistemului și mai ales a incidențelor finalităților asupra metodelor de învățare, a examenelor și concursurilor și a formării personalului didactic nu constituie, totuși, doar o chestiune de experiență și de resurse științifice și financiare. Unele țări care au înscris pe frontiscipiul instituției educative tablouri de finalități adecvate și curajos restructurate — formarea atitudinilor constituind o prioritate — nu au avut puterea de a transforma pînă la capăt, din rațiuni dificil de analizat în această lucrare, propriul sistem educativ : obstacolele de învins sînt numeroase, iar acțiunea este de durată. Și în toate cazurile dificultățile sînt cu atît mai greu de învins, cu cît incidențele transformării finalităților și obiectivelor asupra altor componente nu au fost de la început identificate, acceptate și evaluate.

De exemplu, înscrierea formării atitudinilor și a capacităților ca prioritate în tabloul finalităților și al obiectivelor edu-

4. A. YATES, L'impact de la recherche en matière d'éducation sur l'enseignement scolaire, Conférence pan europenne de directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, E.C. conf. Doc. 4, Hamburg, U.I.E., 1976.

5. D. K. WHEELER, Curriculum process, University of London, Press Ltd., 1974, p. 30. Vezi și lucrarea: H HAFT und UWE HAMAYER, Curriculum planung, Theorie und Praxis, Kösel Verlag München, 1975, p. 133—157.

cative devine o sursă de criterii şi imperative pentru selecţionarea şi organizarea conţinuturilor, pentru elaborarea situaţiilor de învăţare, pentru remodelarea examenelor, a concursurilor şi a tuturor modurilor de evaluare, iar în continuare, pentru formarea educatorilor, a administratorilor învăţămîntului etc. Ţările care în mod deliberat s-au lansat în astfel de direcţii, operează transformări profunde în subsistemul de formare a educatorilor şi iniţiază acţiuni sistematice de modificare a mentalităţii părinţilor şi a utilizatorilor forţei de muncă. Se constată în toate cazurile că nu numai cultura psihopedagogică a viitorilor învăţători şi profesori trebuie să sufere schimbări, ci şi cultura lor de specialitate ; în plus, formaţia psihopedagogică devine mai importantă şi mai greu de asimilat : ea devine un antrenament bazat pe o teorie modernă, care vizează asimilarea unor criterii, comportamente şi tehnici didactice, în bună măsură noi, iar în unele cazuri opuse celor pe care le învaţă astăzi viitorii educatori în universităţile sau institutele pedagogice.

De fapt, o transformare a finalităţilor şi a obiectivelor înseamnă şi trebuie să însemne o transformare a educaţiei ; iar strategia acesteia ar putea fi rezumată sub forma cîtorva principii : cutezanţă şi orientare prospectivă, continuitate în operarea transformării lor, deschidere spre achiziţiile cercetării psihopedagogice şi bun simţ în evaluarea proiectelor, participare efectivă a factorilor solicitaţi de o reformă, receptivitate faţă de aspiraţiile indivizilor şi de exigenţele comunităţii locale, naţionale şi internaţionale.

breviar

Reuniune internaţională: şcoala şi educaţia morală în faţa imperativelor lumii contemporane

Analiza propusă participanţilor la reuniunea internaţională organizată de UNESCO la Sofia (24—29 aprilie 1978) angaja trei termeni: **şcoala** cu rolul şi resursele sale umane, axiologice şi tehnice; **educaţia** morală cu finalităţile sale specifice, cu dilemele şi greutăţile pe care le are de învins; **imperativele lumii contemporane** (drepturile omului şi protecţia mediului înconjurător, pacea şi noua ordine economică internaţională), sesizate şi resimţite tot mai mult ca cerinţe la presiunile exercitate asupra comunităţii internaţionale, cît şi asupra fiecărui individ. Nota de orientare pregătită de secretariat a încercat să identifice problemele de analizat, prezentînd consideraţii asupra formelor sau a soluţiilor care trebuie încurajate. Urmînd ordinea de zi, nota de orientare a propus participanţilor patru probleme spre a fi discutate:

1. Factorii care determină educaţia morală.

2. Rolul sistemelor şcolare în educaţia morală: experienţe naţionale şi tendinţe generale.

3. Educaţia morală la şcoală, în lumina imperativelor lumii contemporane: obiective, conţinuturi, metode.

4. Propuneri privind îmbunătăţirea educaţiei morale.

Ca anexă, nota a prezentat participanţilor: 1) o listă recapitulativă a problemelor şi obiectivelor UNESCO pentru anii 1977—1982; 2) un tablou recapitulativ asupra statutului educaţiei morale în ţările Asiei de sud-est (1975); 3) un număr de definiţii, clasificări etc. propuse de specialişti în materie de educaţie morală.

Experţii chemaţi să analizeze tema pusă în discuţie au recunoscut de la început că problematica educaţiei morale este atît de complexă şi greu de stăpînit, încît, în cadrul diferitelor reforme educative, ea este în acelaşi timp abordată şi parţial eludată, pusă în termeni clari şi tratată într-un mod indirect şi prudent.

Participanţii la reuniune — filozofi, sociologi, psihopedagogi au venit din toate regiunile lumii: Europa şi America de Nord, Asia, Africa, America Latină, Ţările arabe. Au trimis observaţii: Consiliul Europei, Consiliul Mondial al Asociaţiilor de Educaţie Comparată (World Council of Comparative Education Societies), Asociaţia internaţională Montessori, Federaţia Internaţională Sindicală a Învăţămîntului. De remarcat este prezenţa unei delegaţii a Institutului de Moralogie d n Tokio, institut constituit în 1935 şi care dezvoltă la ora actuală un sistem de cercetări şi activităţi sociale, al căror scop este promovarea valorilor morale în vederea îmbunătăţirii calităţii vieţii şi a randamentului economiei. Analiza căilor de abordare şi a situaţiilor socio-politice a permis participanţilor să identifice nu numai diversitatea codurilor etice şi a tablourilor valorilor, care organizează viaţa diferitelor comunităţi naţionale, ci şi o anumită unitate, o anumită convergenţă a tendinţelor, care face posibilă şi rodnică colaborarea dintre ţări. În special problematica lumii contemporane şi presiunea puternică pe care o exercită asupra finalităţilor, a conţinuturilor şi a metodelor educaţiei morale, face necesară această colaborare; nu se poate ignora faptul că problemele şi imperativele lumii noastre devin „probleme pentru toţi", „probleme concrete" şi prin aceasta un numitor comun al diferitelor coduri etice şi o sursă a oricărei reforme educative. Pentru a salva pacea şi mediul, a apăra drepturile omului, naţiunile contemporane trebuie să colaboreze şi să promoveze anumite calităţi indispensabile unei colaborări rodnice: sinceritatea şi umanismul, curajul şi îngăduinţa etc. „Educaţia morală, subliniază raportul adoptat de participanţi, este indisolubil legată de un ansamblu de factori a căror influenţă variază în funcţie de societate... Ansamblul acestor factori nu acţionează decît rareori în aceeaşi direcţie. Diversitatea valorilor pe care le vehiculează este favorabilă în măsura în care propune un teren de încurajare a spiritului critic. O educaţie eficace nu progresează, totuşi, fără o linie directoare în care acţiunea diferiţilor factori este coordonată: rolul şcolii în acest domeniu ar trebui să fie mai eficace... A presupune că o bună educaţie morală poate fi realizată la întîmplare este tot atît de fals ca şi a considera că instruirea în orice domeniu poate să se efectueze spontan, fără nici o organizare".

Participanţii au observat, de asemenea, că în anumite ţări şcolile tind să promoveze un „Weltanschaung", o concepţie asupra lumii şi a valorilor morale ca suport teoretic al acţiunii morale; în alte ţări, şcolile se străduiesc să formeze spi-

(Continuare în pag. 63)

MODELUL LOGIC PRINCIPAL AL ELABORĂRII DE CĂTRE PROFESOR A STRATEGIEI DIDACTICE OPTIME A LECȚIILOR

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
lector univ. MIRCEA TUFESCU

Este unanim recunoscut și acceptat faptul că învățămîntul modern implică o largă participare din sfera social-culturală, componentele fiind în acest caz domenii foarte diferite de accepția clasică. În cele ce urmează schițăm imaginea unui model parțial al sistemului didactic (fig. 1).

Analiza modelului logic propus are ca obiectiv principal relevarea sistemului parțial format din două componente fundamentale pentru elaborarea strategiilor didactice optime a lecțiilor. Ele sînt a) profesorul **și b)** perfecționarea **acestuia aflate în** intimă corelație. **Nu ne-am propus să prezentăm subsistemul formării profesorului care, prin specificul său (caracterul neciclic și analitic), ar impune o analiză separată.**

Atenția noastră se îndreaptă spre cuplul sistemic perfecționare-profesor din considerentul major al existenței unor trăsături esențiale comune în privința comportării față de elaborarea unei strategii didactice optime. Din acest punct de vedere ambele componente se manifestă ca selectori **capabili de a contura din elemente foarte diferite, care concură astăzi la viața școlii, combinații optime în conexiunea elementelor participante.**

ELABORAREA STRATEGIEI DIDACTICE se impune atenției prin importanța sa, ea fiind **procesul cotidian** necesar întreținerii dialogului dintre profesor și elev, o concretizare în fiecare activitate didactică a cerințelor învățămîntului modern. Ea este și trebuie să fie **mobilă** în funcție de caracteristicile obiectului de învățămînt, de specificul psihosociopedagogic al colectivului de elevi, de condiționările sociale și locale.

Modelul include două categorii de elemente: a) **subsisteme** (reprezentate convențional în **fig. 1** prin figuri geome-

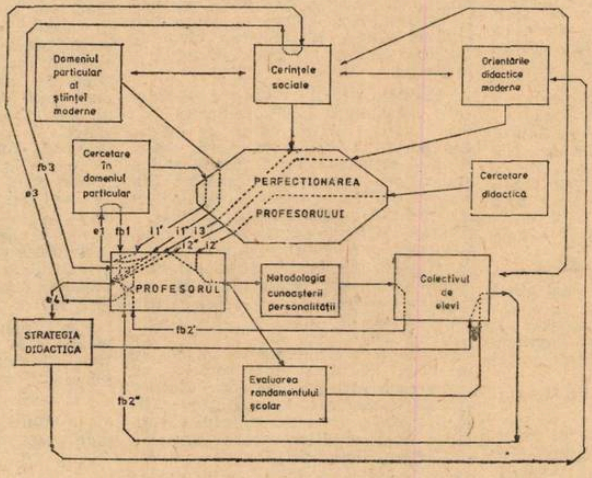


Figura 1

trice) ; b) **interacțiuni** sau **conexiuni** între subsisteme oglindind în ansamblu canalele de circulație a informației ce conduc la realizarea integralității sistemului în totalitate cît și a sistemelor parțiale (în fig. 1 conexiunile sînt reprezentate prin săgeți).

Cuplul de selectori perfecționare-profesor acționează în mod specific la niveluri diferite operațional. **Perfecționarea cadrelor didactice** are rolul de **macroselector,** selector al direcțiilor de orientare a activității școlare din punctul de vedere al cerințelor socio-culturale ale contemporaneității. În acest cadru se impun modele de principiu în soluționarea problemelor instructiv-educative și nu rețete. **Profesorul** acționează în configurația jalonată, selecționînd elementele necesare pentru modelele de concretizare locală. Să detaliem aceste aspecte și implicațiile lor.

PROFESORUL, în calitate de selector, transpune modelele de principiu la condițiile concrete în care lucrează (obiect de învățămînt, colective de elevi, posibilități locale). În acest fel **strategia didactică** este un rezultat al multiplelor interacțiuni din cadrul sistemului didactic parțial perfecționare-profesor-elev. Pe de altă parte subliniem **caracterul creator,** unic al actului didactic pe care încercăm să-l surprindem în contextul interacțiunilor sistemului didactic desemnat.

Strategia didactică optimă permite un eficient dialog profesor-elev. În învățămîntul modern ea nu se recomandă a se configura empiric. Sînt prea multe cerințe și elemente care alcătuiesc strategia de elaborare și realizare a lecțiilor, iar combinațiile posibile, respectiv soluțiile alternative nu sînt toate eficiente.

Aria tematică este preluată de profesor în procesul perfecționării sale continui (în formă instituționalizată și individuală). Dar mai mult, perfecționarea sa profesională îi conturează nu numai analitic tematica domeniului ci și modelele de principiu ale strategiei didactice. **Actul creator al lecției** constă în **concretizarea** modelelor respective prin alcătuirea **unei strategii de lucru specifice** temei abordate, colectivului de elevi, situațiilor educaționale concrete și condițiile locale de desfășurare a procesului de învățămînt.

În cele ce urmează încercăm să surprindem **categoriile de conexiuni** prin care subsistemul profesor este integrat în circulația informației între perfecționarea sa și colectivul de elevi. Aceste conexiuni se grupează în trei categorii majore.

1. **Conexiuni de intrare** (i) pentru sistemul parțial profesor-elevi. Se pot recunoaște trei grupuri de conexiuni de intrare :

i_1 — ale domeniului particular al științei moderne pentru care profesorul este pregătit, cu două subgrupuri ; i'_1 — concepție științifică ; i_1'' — metode de cercetare ;

i_2 — ale domeniului didacticii moderne cu aceleași două subgrupuri : i'_2 — concepție științifică ; i_1'' — metode de cercetare ;

i_3 — ale racordării la cerințele sociale.

2. **Conexiuni de execuție** (e) pentru profesor incluzînd patru grupuri majore :

e_1 — ale cercetării în domeniul particular de specializare ;

e_2 — ale investigației colectivului de elevi pentru cunoașterea personalității sale (e'_2) și a evaluării randamentului lui școlar (e_2'') ;

e_3 — ale activităților practice legate de concretizarea cerințelor și realităților sociale inclusiv de ordin educativ pe plan local. Parțial această conexiune de execuție se realizează prin e_1, e_2, e_4 dar și prin activități specifice ;

e_4 — ale configurării strategiei didactice, acțiune complexă cumulînd un număr mare de conexiuni de intrare ca și conexiuni inverse.

3. **Conexiuni inverse,** de verificare, „feed-back" (f.b.) pentru profesor :

f.b.1. — pentru verificarea practică a cunoștințelor teoretice și metodei de cercetare din domeniul particular de pregătire universitară a profesorului ;

f.b.2. — pentru verificarea practică a cunoștințelor teoretice și metodei de cercetare din domeniul didactic, prin cunoașterea personalității colectivului de elevi (f.b.2.'), cît și a evaluării randamentului școlar (f.b.2") ;

f.b.3. — pentru verificarea practică a racordării școlii la cerințele sociale și modul concret de aplicare pe plan local.

PERFECȚIONAREA PROFESORULUI este un subsistem complex prin integrarea realizată de învățămîntul modern cu cercetarea și producția, adică practic, prin includerea sa ca un element activ al vieții contemporane. Specific este faptul că **perfecționarea profesorului este o activitate continuă** care se desfășoară în două variante :

a) **Ciclic, sub formă instituționalizată,** prin cursurile de perfecționare organizate de către I.C.P.P.D. și filialele sale, în strînsă legătură cu instituțiile de învățămînt superior din centrele respective. Rolul acestei perfecționări constă nu numai în a actualiza orizontul de pregătire al profesorilor, dar și de a oferi modele de lucru pentru perfecționarea individuală între două reciclări succesive.

b) **Individual sau în grup la nivel local** prin urmărirea literaturii de specialitate, a confirmării cunoștințelor prin desfășurarea activităților didactice și de cercetare, a contactului nemijlocit cu viața și practica socio-culturală. În acest cadru un rol în desfășurarea perfecționării prin activități de grup revine inspectoratelor școlare, filialelor societăților științifice și caselor corpului didactic.

Perfecționarea personalului din punctul de vedere al conținutului include cunoș-

tințe din trei domenii majore : a) al științei particulare de specializare universitară ; b) al orientărilor didactice (metodice) moderne ; c) al cerințelor sociale. Aceste domenii se pot partaja după alte obiective în două categorii tematice majore : cunoștințe de orizont (A) și modele concrete de investigație, de cercetare (B).

A. **Cunoștințele de orizont** se impun perfecționării profesorului, fapt subliniat de cuvîntarea de la deschiderea noului an de învățămînt a tovarășului Nicolae Ceaușescu în care se indică „să acționăm cu mai mult curaj, cu mai multă fermitate împotriva concepției specializării înguste, pentru formarea multilaterală a tineretului, pentru politehnizarea întregului învățămînt".

Acțiunile de perfecționare relevă din punct de vedere tematic două categorii principale pentru **cunoștințele de orizont** (i_1, i_2, i_3 **fig. 1**) : aspectele noi, ulterioare pregătirii universitare și domenii de dificultate care impun reveniri sistematice. În toate cazurile cursurile organizate în acest sens pentru profesori, ca și cunoștințele lor verificabile prin colocvii și examene este necesar să se prezinte ca **abordări complexe și creatoare.** Se implică deci eliminarea unei tematici și tratări de tip școlăresc, indicată de manual și programă. Slujirea școlii nu se demonstrează prin copiere și transpunere la un alt nivel al acestor programe, ci prin deschidere de orizonturi noi pentru școală. Aceasta înseamnă concret chiar restructurarea problematicii într-un mod nou și promovarea cutezătoare a unei perfecționări moderne, diversificată, de tip modular, care să reunească și să armonizeze în mod unitar și funcțional pregătirea generală cu cea de tip special, interdisciplinaritatea cu caracterul optimal, asigurînd o înaltă eficiență întregului proces.

Este posibil chiar ca domeniul să nu figureze în programele școlare dar să se impună prin adîncirea pe care o dă orizontului de gîndire al profesorului, cît și ca modele practice. Se relevă astfel **caracterul interdisciplinar și prospectiv al activităților de perfecționare** ca una dintre direcțiile principale de modernizare și optimizare în acest domeniu.

Pentru o activitate eficientă de perfecționare se solicită îmbinarea pregătirii de profil larg cu profunzimea pregătirii de specialitate. Integrarea armonioasă a celor două aspecte, de o factură echilibrată, sistemică, se poate obține numai prin realizarea unei **perfecționări de tip modular.**

B. Perfecționarea profesorului cuprinde, totodată, și **activitățile sale de cercetare** în domeniul particular al științei pentru care este specializat (i_1', i_2'', e_1, $f.b._1$) în (fig. 1), cît și în cunoașterea psihopedagogică a colectivului de elevi cu care lucrează și a evaluării randamentului școlar al acestuia (i_2', e_2', e_2'', $f.b._2'$, $f.b._2''$). **Cercetarea ca element al perfecționării** profesorului se realizează, de asemenea, în două etape :

a) prin cunoașterea orizontului tematic, a realizărilor recente, cît și a metodelor, tehnicilor specifice de cercetare și a modelelor lor de utilizare, proces care se efectuează prin intermediul acțiunilor ciclice de perfecționare în cadrul instituționalizat ;

b) prin acțiunea personală de urmărire tematică și de aplicare a metodelor și tehnicilor specifice de cercetare în rezolvarea unor probleme pe care profesorul și le impune sau se dovedesc imperios necesare a fi soluționate de practica muncii sale.

În acest sens este necesar să facem o subliniere. Activitatea de cercetare a profesorului nu trebuie să se limiteze la una din forme : cercetarea din domeniul de pregătire universitară (biologie, geografie, fizică, chimie etc.) și cercetarea psihopedagogică. Fiecare dintre cele două compartimente majore își are obiective proprii ce se impun a fi îndeplinite.

c) Obiectivele principale ale cercetării **psihopedagogice** (i_2—e_2—fb_2) sînt poate mai bine evidențiate. Încă în faza preliminară de lucru cu un colectiv de elevi, profesorul trebuie să-l cunoască individual și în ansamblu ca nivel de cunoștințe, ca potențial aptitudinal și posibilități operaționale, ca mod de comportament, atitudini, viteză de reacție etc. În acest scop, se utilizează atît metodologii didactice de cunoaștere a personalității, cît și metodologii de evaluare a randamentului școlar. Rezultatele sînt de o extremă importanță pentru elaborarea unor strategii didactice adecvate posibilităților colectivului respectiv, premise pentru desfășurarea unei munci diferențiate.

C. **Cercetarea în domeniul specializării universitare** (i_1—e_1—fb_1) are însă, la rîndul său, obiective de egală importanță care uneori sînt neglijate. Pentru domeniul științelor exacte limitarea activităților practice exclusiv la lucrările de laborator indicate de programă și manual conduce treptat la simplificarea modelelor de gîndire și de acțiune specifice profesorului. Modificările mari care au loc în cercetarea științifică și ulterior se impun învățămîntului nu mai sînt „percepute" de astfel de cadre didactice. Se produce o adevărată handicapare din punct de vedere practic care este compensată, eventual, prin teoretizări accentuate ale lecțiilor. Se creează premisele pentru manifestarea paradoxală a **maladiei scholastice** în învățămîntul contemporan. Un cadru didactic handicapat în sensul citat, chiar dacă pe plan teoretic ar poseda o pregătire ireproșabilă (ceea ce nu este posibil în astfel de situații), va transmite handicapul respectiv elevilor ca forma-

ție, izolîndu-i prin „teoretizări" de realitatea pe care trebuie să o investigheze sau nefiind capabil să le ofere modele practice de acțiune. În acest sens, este poate necesar să reamintim importanța acțiunii, a confirmării teoriei prin practică, pe care o impune dialectica cunoașterii așa cum a fost evidențiată de filozofia materialist-dialectică.

Trebuie să subliniem faptul că în învățămîntul nostru există un cadru organizat de antrenare a profesorilor în abordarea directă prin cercetare a propriului domeniu de specializare. Cadrul tematic ca și modalitățile practice de cercetare sînt, sau trebuie să fie, oferite de cursurile de perfecționare realizate de către I.C.P.P.D. și institute de învățămînt superior. Amintim apoi faptul că societățile științifice de specialitate au ca obiectiv tocmai stimularea profesorilor în cunoașterea, prin cercetare, a diferitelor probleme specifice fiecărui domeniu. Societățile științifice oferă, de asemenea, cadrul de fructificare a rezultatelor prin sesiuni de comunicări și reviste proprii. În fiecare domeniu sînt astăzi cunoscute frumoase realizări ale profesorilor pe linia cercetării.

Astăzi, în școli (gimnazii și licee) este, în principiu, asigurată dotarea necesară desfășurării unor lecții moderne. Ea însă trebuie folosită și **folosită cu pricepere.** Societatea modernă solicită **creativitate** atît din partea elevilor cît și a educatorilor acestora, iar inteligența profesorului trebuie să fie capabilă să combine instrumentele disponibile, să creeze altele noi prin colaborare interdisciplinară cu colegii, să-i antreneze intens și-n spirit de autentică inițiativă și activă participare, pe elevi la aceste realizări.

Modelul logic pe care îl prezentăm, considerăm că subliniază rolul deosebit al perfecționării profesorului (pe plan instituționalizat și individual) în formarea noii generații. Pentru a completa imaginea interacțiunii perfecționare-profesor este necesar să ne referim la rezultatul concret : strategia didactică.

Prin factura sa **STRATEGIA DIDACTICĂ*** este sintetică fiind redată practic printr-un algoritm al succesiunii unor etape cu dublă reprezentare : conținut științific și metodologie didactică.

Conținutul științific al lecției este evident elementul primordial care se sintetizează. Alcătuirea lui este jalonată de obiectivul fundamental al învățămîntului formativ și anume : formularea de structuri logice. Aceasta înseamnă un șir de elemente de conținut specifice disciplinei și temei respective care să se determine reciproc ca problematică în mod succesiv.

Se impune în acest cadru o **precizare :** chiar dacă, în principiu, elementele sînt deductibile succesiv unul din altul, elevilor nu trebuie să li se impună și redescoperirea terminologiei specifice cum se încearcă uneori prin absolutizarea cerinței formative. Numirea procesului sau fenomenului descoperit de elevi se impune a fi făcută de profesor întrucît terminologia nu se poate dezvălui pe aceleași căi ca și mecanismul procesului. Apar și alte complicații. Uneori un pas logic nu se poate produce pe calea descoperirii dirijate sau a metodologiei euristice pe care o urmează elevii din cauza multor dificultăți de cunoaștere.

Este necesar deci să precizăm că învățămîntul formativ nu se reduce la un simplu dialog în care profesorul întreabă și elevul răspunde sau elevul se întreabă și tot el răspunde întrucît multe răspunsuri nu pot fi date fără lămuriri verbale sau practice din partea profesorului.

Pe de altă parte, strategiile formative nu exclud din structura lor informativul cum se crede uneori în mod eronat. Este poate doar cazul fericit al sistemelor științifice cu o logică perfectă (ca în cazul științelor matematice) cînd se poate redescoperi o teoremă nouă pe baza cunoștințelor obținute pînă atunci. Dar chiar științele matematice nu permit totdeauna pentru elevi obținerea cunoștințelor noi pe cale pur logică prin utilizarea exclusivă a conceptelor anterioare. Există momente de salt ale căror adîncimi nu se pot sonda prin pregătirea și experiența elevilor. Poate, mai clar, această caracteristică se relevă pentru fizică, chimie, biologie, geografie unde logica proceselor impune succesive momente de profunzime și discontinuitate pentru capacitatea operațională a elevilor. În acest cadru apare vizibil necesară intervenția profesorului pentru definirea problemei sau noțiunii care nu se așază cuminte pe șirul unei logici exterioare.

Cuantumul de noțiuni este evident determinat de cadrul operațional și nu invers. Ambele aspecte conturează conținutul științific al lecției. Remarcăm, în mod expres, faptul că obiectivele conținutului științific sînt atît instructive, cît și educative, ceea ce uneori se pierde din vedere.

O observație specială se impune facturii conținutului științific. Pentru științele exacte nu trebuie neglijat că argumentul concret, obținut prin lucrare practică, este fundamentul pentru construcția teoretică. Am pledat în privința perfecționării continue a profesorului prin cercetare nemijlocită a problemelor specialității sale și pentru antrenarea elevilor în același sens. Cultura generală științifică nu mai impune astăzi simple modele teoretice și orizont teoretic bazat pe modele practice de concretizare a lui. Lecțiile moderne din domeniile științelor naturii, de exemplu, trebuie să fie con-

* Avem în vedere strategia didactică ca SPECIE (PARTICULARIZARE) a noțiunii de strategie a învățămîntului, cu caracteristicile operaționale ce se impun unei asemenea clasificării.

turate prin succesiuni de lucrări practice și teoretizări integrate sistemic. Teoretizările simple sau cu rare lucrări practice generează **maladia scolastică** a generalizărilor din generalizări cu efecte negative și pe plan teoretic dar, mai ales, pe planul formării personalității elevului.

Conținutul științific trebuie bine ponderat între teorie și cunoaștere nemijlocită, practică, prin lucrări de laborator și alte activități cu caracter aplicativ.

Metodologiile didactice, preluate în sensul metodelor, procedeelor, mijloacelor didactice, se impune a urmări fidel obiectivele conținutului. În mod vădit există un sens unic de alcătuire a strategiei didactice optime de la conținut spre metodologiile didactice și nu invers. Nu se recomandă, de exemplu, a se face o lecție pe bază de film numai pentru că profesorul îl are la dispoziție. Se impune ca aspectele de conținut pe care lecția le solicită, ca și cadrul operațional, să permită integrarea normală a filmului în lecție fără repetări, diluări, anticipări nejustificate față de conținutul științific al capitolului.

În mod practic, profesorul își alcătuiește întîi o schemă de idei a lecției, definind etapele după conținut și apoi își completează schema complementară metodologic.

Ne oprim la precizările sus-citate pentru a putea trece la prezentarea conexiunilor din modelul logic propus (fig. 1), care concură la realizarea strategiei didactice. Din punctul de vedere al funcționalității conexiunilor putem distinge trei etape inegale de elaborare de către profesor a strategiilor lecțiilor pentru un colectiv de elevi.

1. Strategia didactică preliminară aparține primului contact cu colectivul de elevi (eventual în lecția introductivă). Pentru elaborarea ei se utilizează cunoștințele teoretice și practice dobîndite anterior din circuitele (fig. 1):

a) $i_1 \longrightarrow e_1 \longrightarrow f.b._1$

b) $i_2 \longrightarrow e_2 \longrightarrow f.b._2$

c) $i_3 \longrightarrow e_3 \longrightarrow f.b._3$

Circuitul **b** exprimă experiența de lucru cu un colectiv de elevi și se referă la contactele din anii anteriori. Circuitele **a** și **c** conduc atît la cunoștințele dobîndite anterior dar și simultan noului an. Funcționarea simultană a circuitului **b** tinde să sondeze caracteristicile noului colectiv, dar, prin factura lucrurilor, nu oferă decît o imagine relativ globală. Nu se pot obține detalii deosebite nici prin aplicarea unui test psihopedagogic pentru cunoașterea personalității elevilor sau a cunoștințelor și capacităților operaționale pentru domeniul științific respectiv prin sondarea cunoștințelor din disciplinele anilor anteriori. Și în acest caz, există posibilitatea multor erori, ceea ce impune o interpretare la un nivel sintetic a datelor. Erorile sînt legate de neomogenitatea colectivului de elevi, de pierderea ritmului lor de lucru datorată vacanței etc.

2. Strategiile didactice de conturare se realizează în lecțiile primului capitol, după lecția introductivă. Prin intermediul circuitului **b** profesorul își clarifică, în principiu, caracteristicile colectivului de elevi. Se pot face primele evaluări ale strategiilor didactice propuse ceea ce conduce la punerea în funcțiune a circuitului suplimentar **d** : e_4 $f.b._2$". Celelalte circuite (**a** și **c**) sînt întreținute la nivel optim. În acest fel, strategia didactică se realizează prin concursul circuitelor **a, b, c** și începe a se verifica prin circuitul **d.**

Rolul acestei perioade inițiale de aplicare a strategiilor didactice este de omogenizare a colectivului clasei și de a se desemna nivelul de cunoștințe specific acestuia (ca fond de noțiuni și posibilități operaționale).

3. Strategiile didactice de diferențiere se pot realiza numai după o bună cunoaștere a colectivului de elevi, prin circuitul **b** și după cumularea unei suficiente cantități de observații datorate circuitului **d** de verificare a strategiilor. Este evident că rămîn și în această perioadă să se dezvăluie pentru profesor o serie de necunoscute. Psihopedagogic se pot manifesta elemente surpriză în cunoașterea caracteristicilor și posibilităților unor elevi. Dar, în principiu, existînd reperele necesare, profesorul poate trece la o muncă diferențială în funcție de specificul elevilor (comportamental, noțional etc.). Celelalte circuite, **a** și **c**, sînt la rîndul lor funcționale în tot acest interval ca și în cele precedente.

* * *

Considerăm că, deși modelul logic prezentat a fost analizat numai în principiu, oferă totuși posibilitatea surprinderii caracteristicilor strategiilor didactice întocmite prin respectarea cerințelor unui învățămînt modern. Este demn de subliniat faptul că strategiile elaborate sînt viabile și perfectibile exclusiv prin conexiunile cu toate domeniile de interacțiune ale învățămîntului modern. Cuplul sistemic cu rol de selector perfecționare-profesor se relevă prin importanța pe care o are în alcătuirea unor strategii didactice optime și acestea, la rîndul lor, prezintă o valoare informațională pentru domeniul orientărilor didactice moderne.

Orientările date de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, conturează și în acest domeniu posibilitățile și cerințele trecerii la un nivel calitativ superior atît a procesului de modernizare a învățămîntului, cît și cel al perfecționării cadrelor didactice.

IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE ÎN PROCESUL FORMĂRII ȘI MODELĂRII TINERETULUI ȘCOLAR ÎN SPIRITUL UMANISMULUI REVOLUȚIONAR

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Școala românească angajată plenar în lupta pentru realizarea Programului P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism a obținut importante succese în educarea morală a tineretului, problemă fundamentală pentru formarea personalității.

Concepînd întreaga muncă de educație în spiritul umanismului revoluționar, școala noastră acordă o atenție mereu sporită individualizării procesului de formare și modelare a elevilor în lumina cerințelor formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Congresul Educației politice și al culturii socialiste, care sublinia : „... avem permanent în vedere faptul că fiecare om are individualitatea și personalitatea sa bine distinctă... Trebuie să existe deplină claritate : nu ne propunem uniformizarea omului. Aceasta ar fi o absurditate, un nonsens. Urmărim crearea condițiilor celor mai propice ca omul să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, în spiritul comun întregii societăți, al dragostei de dreptate și adevăr, al curajului și cinstei, al simplității, al hotăririi de a lucra cu semenii săi pentru fericirea proprie, pentru fericirea întregii societăți".

Cei zece sau doisprezece ani petrecuți în școală reprezintă perioada cea mai importantă pentru devenirea personalității umane și a profilului său moral în mod deosebit. Deși este o perioadă limitată din viața omului, în cadrul ei se petrec salturi calitative fundamentale : elevul din mic devine mare, din copil se transformă în adult. Rolul școlii în aceste transformări este incomensurabil. De aceea, acolo unde se dezvoltă forța spirituală a omului în devenire, întreaga atmosferă și complexitate a relațiilor interpersonale se impun a se caracteriza prin umanismul revoluționar, prin dragoste și stimă reciprocă între elevi și între aceștia și cadrele didactice. În cadrul școlii, a cărei materie primă o constituie cel mai prețios element al națiunii — tînăra generație, viitorul ei — se impun astfel de măsuri care să asigure transformarea acumulărilor cantitative atît din punct de vedere instructiv cît și educativ, permanent într-o nouă calitate. Din această perspectivă, în activitatea de formare și modelare a personalității tineretului este necesar să se urmărească în primul rînd constituirea la fiecare elev a unei **atitudini active și combative față de cele mai variate aspecte ale vieții noastre sociale și economice.** Un asemenea obiectiv se poate realiza pe baza desfășurării unui proces educațional în conformitate cu concepția revoluționară a partidului nostru, căreia îi este străină orice manifestare de formalism, indiferență, conformism sau brutalitate față de ființa umană.

Tineretul poate adopta cu adevărat o poziție activă, revoluționară, în măsura în care, pe baza normelor eticii și echității

socialiste şi-a format încă de pe băncile şcolii convingeri ferme cu privire la valorile morale ale comunismului. **Numai o activitate pedagogică plină de tact şi care să fie în acelaşi timp un model de comportament umanist poate să pună bazele unei educaţii profund umaniste la elevi.** Şcoala socialistă, vatra umanismului revoluţionar îşi îndeplineşte sarcina sa fundamentală, aceea de a forma personalităţi multilateral dezvoltate, făcînd totul pentru ca **fiecare elev, din prima zi de şcoală pînă la absolvirea ei, să se simtă om, iubit, respectat şi solicitat în acelaşi timp, să se depăşească permanent.** Dată fiind importanţa componentei morale a personalităţii în angajarea sa în lupta comună a întregului popor, şcoala are permanent în vedere ca pe prim plan să pună **calitatea umană a personalităţii pentru că de ea depinde în esenţă valoarea omului ca cetăţean, împlinirea lui pe plan profesional, personal şi social.** O concepţie şi un comportament în spiritul umanismului socialist la elevi se pot forma numai într-un climat adecvat, într-o atmosferă morală, rod al eforturilor tuturor cadrelor didactice şi elevilor. Umanismul socialist — categorie a eticii marxiste — se realizează în practică, în mod specific şi în forme diferite în funcţie de domeniul vieţii şi activităţii umane. Comportamentul cadrelor didactice din punct de vedere al umanismului socialist trebuie să se caracterizeze printr-o serie de note definitorii.

Convingerile comuniste şi sinceritatea, elemente care fac ca tot ceea ce spune sau realizează profesorul să constituie o parte integrantă a spiritualităţii şi personalităţii sale. Numai un profesor convins profund de valoarea şi adevărul ideologiei comuniste va fi capabil să înţeleagă că desăvîrşirea omului, dezvoltarea şi împlinirea sa plenară sînt posibile numai atunci cînd fiecare om iubeşte cu adevărat oamenii şi înţelege că comunismul este întruchiparea adevăratului umanism revoluţionar. Lipsa convingerii sau nesinceritatea profesorului, mai ales atunci cînd iniţial s-a bucurat de încredere din partea elevilor, determină apariţia unor fenomene cu grave implicaţii educaţionale : decepţie, neîncredere, scepticism, cinism etc. Sînt cazuri în care elevii pot generaliza decepţia trăită în legătură cu modul necorespunzător de comportare al profesorului într-o anumită problemă, la întreaga activitate a acestuia, ca şi a celorlalţi profesori. Trăirea unor astfel de decepţii poate duce la lipsa de respect faţă de unele valori morale, la înrăirea şi tendinţa unor elevi spre anarhism. Orice abatere a profesorului de la normele morale explicate şi cerute elevilor reprezintă un obstacol în formarea şi dezvoltarea unor convingeri şi deprinderi de conduită umanistă la elevi, pot duce la formarea unei atitudini duplicitare.

Puritatea morală, dreptatea, cinstea profesorului constituie, de asemenea, componente ale profilului său moral, fără de care toate celelalte trăsături şi calităţi îşi pierd eficienţa. În orice moment al activităţii şi vieţii sale elevul este profund influenţat de atitudinea dreaptă sau nedreaptă a profesorului, de capacitatea acestuia de a stimula încrederea deplină în integritatea sa morală şi necesitatea de a fi urmat de către elevi. Verificarea cunoştinţelor elevilor, observarea şi aprecierea comportamentului, stimularea sau admonestarea acestora, reprezintă doar cîteva elemente în care se reflectă ca într-o oglindă întreaga semnificaţie şi valoarea umanistă a trăsăturilor personalităţii profesorului, enunţate mai sus.

Exigenţa ca notă definitorie a umanismului pedagogic, în care se manifestă respectul faţă de om, faţă de elevi, încrederea deplină în capacităţile şi posibilităţile sale are de asemenea implicaţii deosebite în exercitarea influenţei educative a fiecărui cadru didactic. Această exigenţă vizează în acelaşi timp grija faţă de personalitatea în devenire şi pentru societatea socialistă care trebuie să primească individualităţi cu adevărat valoroase. Lipsa de exigenţă, liberalismul, ca şi indiferenţa sau lipsa de respect faţă de personalitatea elevilor, manifestată de unii profesori, împiedică elevii să se realizeze, le diminuează eforturile, exprimînd în fond concepţii şi atitudini neprincipiale, lipsite de răspunderi. Din contră, exigenţa raţională, plină de optimism şi umanism, stimulează elevii la eforturi deosebite şi le trezeşte sentimente de respect şi recunoştinţă faţă de educatori. În acelaşi timp, este necesar să subliniem că exigenţa profesorului faţă de elevi conduce la succes numai atunci cînd se bazează pe autoexigenţă, exemplul personal fiind în acest caz un factor determinant. Sporirea permanentă a cerinţelor puse în faţa elevilor şi sprijinirea lor continuă în vederea realizării acestora, asigură dezvoltarea perseverenţei, a capacităţilor creatoare a elevilor, voinţa de a învinge greutăţile, deci formarea unei suite de calităţi atît de necesare viitorilor constructori ai societăţii comuniste.

Capacitatea de a asigura caracterul colectiv al procesului instructiv-educativ, prin care vizăm necesitatea conştientizării de către profesor a caracterului unitar al procesului pedagogic, caracterul umanizant al relaţiilor dintre profesori, atitudinea combativă faţă de greşelile şi lipsurile din colectivul pedagogic şi în relaţiile cu elevii. Solidaritatea pedagogică în spiritul umanismului socialist se manifestă într-o varietate de situaţii : răspunderea colectivă şi individuală faţă de succesele şi insuccesele muncii educative, ajutorul acordat elevilor în vederea înţelegerii unităţii dialectice dintre diferitele discipline ce se predau în şcoală, a înţelegerii valorii diferitelor norme morale, estetice, în aprecierea unitară şi umană a

diverselor acte și manifestări cotidiene etc. Numai acolo unde funcționează spiritul critic și autocritic se creează premise pentru un climat propice de stimă reciprocă între cadrele didactice, între acestea și elevi. Activitatea desfășurată după bunul plac, individualismul, subiectivismul sînt manifestări împotriva cărora este necesar să se acționeze cu intransingență pentru că ele denaturează profund esența climatului umanist al procesului instructiv-educativ din școala noastră socialistă.

Politețea, sensibilitatea, atenția, delicatețea, simțul umorului sînt de asemenea trăsături de personalitate ce se pot exprima într-o mare varietate de forme și a căror prezență în conduita fiecărui profesor constituie o necesitate de prim ordin. Astfel de trăsături sînt deosebit de apreciate de elevi și ele contribuie într-o mare măsură la statornicirea unui climat socio-afectiv, a unor raporturi profesor-elevi în spiritul umanismului socialist. Totodată, ele au o puternică înrîurire asupra formării și cultivării la elevi a unor atitudini delicate și atente față de cei din jur, a unor sentimente de atașament față de colectivul pedagogic, de școală.

Dragostea și responsabilitatea pentru prezentul și viitorul fiecărui copil, nu numai ca elev și viitor specialist ci, **în primul rînd ca om, ca luptător activ pentru triumful comunismului în patria noastră, pentru fericirea semenilor și a sa personală.** În acest context cunoașterea biografiei fiecărui elev, stimularea capacităților sale creatoare, prevenirea și corectarea la timp a unor tendințe greșite, antrenarea timpurie a tuturor elevilor într-un proces sistematic de autoeducație colectivă și individuală, reflectă profundul umanism al cadrelor didactice, înalta lor responsabilitate față de viitorul patriei noastre.

Atitudinea combativă și capacitatea de a determina la elevi o împotrivire activă față de orice influență a moralei burgheze, de a preveni cele mai neînsemnate manifestări de indisciplină, de încălcare a normelor și regulilor de convietuire socialiste, a lipsei de responsabilitate față de învățătură, munca obștească sau productivă. Această sferă de preocupări concepute în spiritul umanismului revoluționar vizează aspecte informaționale de mare importanță, și în primul rînd înarmarea sistematică a elevilor cu noțiuni clare despre esența umanismului socialist, a normelor eticii și echității socialiste, diametral opuse celor ale moralei burgheze, antiumane. În același timp, în atenția cadrelor didactice este necesar să stea și aspecte formative fundamentale ale procesului instructiv-educativ cum ar fi formarea unor convingeri și sentimente adecvate, a unor obișnuințe și trăsături de caracter care să asigure fiecărui elev o conduită ireproșabilă din punct de vedere al exigențelor umanismului socialist. Întrunind aceste trăsături de personalitate și posedînd aceste capacități ca și altele la care spațiul nu ne permite să ne referim, cadrele didactice din școala noastră sînt în măsură să-și aducă o mare contribuție la opera de formare și modelare a personalității tineretului școlar. Educarea comunistă a tineretului și în mod deosebit cea în spiritul umanismului revoluționar, reprezintă un proces de cea mai mare complexitate și de aceea necesită o abordare sistematică privind fiecare etapă și stadiu al devenirii și maturizării fiecărui elev, al formării lui în spiritul exigențelor moralei comuniste. Personalitatea umană se formează în procesul muncii, în activitatea social-economică de fiecare zi. În acest cadru, și procesele sale psihice se transformă permanent, capătă noi valențe. Același proces este valabil și pentru elevi. Dar, activitățile au o valență formativă diferită, în funcție de măsura în care corespund intereselor, trebuințelor personalității. Numeroase studii psihopedagogice demonstrează că fără un interes profund față de activitatea desfășurată, rezultatele nu pot fi satisfăcătoare și influența acesteia asupra formării personalității nu este pozitivă. Evident, în anumite cazuri, optica celui în cauză asupra intereselor sau trebuințelor sale poate fi eronată. Măiestria pedagogică constă în a convinge pe elevi cu privire la interesele lor reale, de moment și de perspectivă, la responsabilitatea formării unor motivații pozitive din punct de vedere social. Prin urmare, sentimentele elevului, în cadrul unei activități, nu sînt simple trăiri care exprimă atitudinea sa subiectivă față de diferitele fenomene ale realității, de semenii săi, ci pe măsură ce **sentimentele se formează și se dezvoltă în activitate devin stimulii acesteia, motivații puternice ale unui comportament corect sau incorect. Fără experiența unor trăiri emoționale pozitive, fără un bagaj solid de sentimente valoroase din punct de vedere social** elevul nu se poate forma ca personalitate capabilă să reacționeze corect la influențele lumii înconjurătoare. Elevul care nu este capabil să trăiască intens bucuria și suferința proprie, ca și a celor din jur, nu știe și nu poate să poarte răspunderea, nu știe ce este datoria față de colectivul în care trăiește și muncește, devine indiferent, rece și nu rareori cinic, crud, inuman. Fără astfel de trăiri viața spirituală a elevului este limitată, săracă. De aceea, în vederea formării și modelării elevilor în spiritul umanismului revoluționar, alături de eforturile cadrelor didactice pentru autoperfecționarea comportamentului lor moral, **se impune cu necesitate preocuparea pentru educarea sensibilității, stărilor emoționale ale elevilor față de bine și de rău, de dreptate și nedreptate etc. pentru a asigura tineretului o viață spirituală bogată în sentimente profund umane.**

În anii şcolarităţii elevii parcurg un drum unic în dezvoltarea sferei lor emoţionale ; ei trăiesc transformări esenţiale, îşi asimilează o gamă bogată de sentimente şi modalităţi de reacţii intime faţă de lumea înconjurătoare, se diminuează importanţa unor trăiri în favoarea altora, are loc formarea unei noi şi bogate sfere emoţionale **pe baza unor experienţe proprii.** În acest context pot apare manifestări de indiferenţă sau atitudini emoţionale greşite faţă de unele fenomene importante din punct de vedere social. Unele trăiri pot fi foarte frecvente în viaţa elevilor, altele rare, iar altele complet necunoscute. Este necesar ca profesorii să ştie că **aceste modificări în sfera emoţională a copiilor nu au loc de la sine,** ci sub acţiunea diferitelor influenţe, în cadrul relaţiilor interpersonale, a celor mai variate activităţi, influenţe ce trebuie să stea permanent în atenţia cadrelor didactice. În spiritul exigenţelor subliniate de secretarul general al partidului nostru, de a determina transformarea acumulărilor cantitative într-o nouă calitate, se impune să privim cu responsabilitate deosebită complexitatea devenirii spirituale a personalităţii şi să arătăm **că nu întotdeauna dezvoltarea sferei emoţionale a elevilor atinge parametrii scontaţi.** Acest fenomen se explică prin existenţa unor lacune în desfăşurarea procesului instructiv-educativ. Cele mai frecvente cauze vizează o limitare inadmisibilă a cercului de fenomene şi situaţii care să provoace elevilor reacţii şi sentimente profunde, o sărăcie a vieţii spirituale a elevilor, care îi face să devină superficiali şi să nu se angajeze plenar în ritmul viu al colectivului din care fac parte.

Tineretul, atît de receptiv la tot ceea ce este nou în domeniul ştiinţei şi tehnicii, nu poate fi lăsat insensibil la marile probleme ale omenirii, la complexitatea raporturilor interumane. Sentimentele, emoţiile omului reflectă trebuinţele, interesele, motivaţia sa, orientarea generală a personalităţii şi într-o măsură deosebit de mare depinde de acestea capacitatea individului de a se ancora în rezolvarea problemelor colectivităţii din care face parte. Educarea lor vizează în esenţă dezvoltarea întregii personalităţi, a atitudinii ei faţă de lume şi viaţă. Formarea, modelarea şi dezvoltarea sentimentelor copilului, preadolescentului şi adolescentului au loc sub influenţa unor factori complecşi cum sînt : a) transformările legate de particularităţile de vîrstă ; b) acţiunea mediului social şi a micromediilor cu care vin în contact ; c) acţiunea sistemului organizat de educatori ; d) efortul propriu pentru îmbogăţirea lumii sale spirituale. Acest proces de formare a lumii spirituale a elevilor necesită o activitate atentă de **diferenţiere şi individualizare** a metodelor de educaţie în conformitate cu o **serie de indici ai transformărilor realizate în sfera emoţională a elevilor.** Astfel, fiecare profesor este chemat să acţioneze în mod creator, în funcţie de :

— Schimbarea obiectivelor şi fenomenelor care determină reacţii emoţionale la diferite vîrste, avîndu-se în vedere că ceea ce impresionează şcolarul mic devine indiferent pentru preadolescent ;

— Transformarea caracterului trăirilor elevilor astfel încît ceea ce determină teamă la şcolarul mic, poate provoca satisfacţii deosebite la adolescent (riscul, curajul de a înfrunta un adversar etc.) ;

— Îmbogăţirea sferei fenomenelor, obiectelor, tipurilor de activitate care devin obiectul atitudinilor şi sentimentelor ;

— Înregistrarea unor transformări esenţiale în manifestarea sentimentelor, ceea ce conduce la o reglare mai sigură a acestora ;

— Transformări în stabilirea şi profunzimea sentimentelor care merg de la emoţii situative, conjuncturale pînă la forme stabile de reacţii emoţionale bazate pe un fond intim de sentimente cu rezonanţe umane profunde ;

— Schimbări în locul şi rolul diferitelor sentimente, cele cu sens larg social mărindu-şi mereu sfera de acţiune în structura personalităţii elevului la diferite vîrste. Pentru a se putea orienta în complexitatea deosebită a procesului devenirii spirituale a elevilor, fiecare educator are datoria să urmărească realizarea acelor note definitorii care confirmă eficienţa sau ineficienţa muncii desfăşurate. Deşi numeroase şi cu un grad de acţiune şi influenţe deosebite la diferite vîrste, ele pot fi sintetizate astfel : apariţia la elevi a unor reacţii emoţionale şi adecvate la bine şi rău în conduita celor din jur şi în legătură cu propriile fapte ; creşterea receptivităţii emoţionale la un cerc din ce în ce mai larg de fenomene ; tendinţa de a aprecia diferite fapte şi evenimente prin prisma umanismului socialist, al moralei şi ideologiei comuniste; creşterea capacităţii de a înţelege, preţui şi respecta sentimentele altor oameni, de a manifesta atenţie faţă de cei din jur, de a contribui activ la ameliorarea suferinţelor şi rezolvarea problemelor semenilor, rezistenţa în faţa unor influenţe negative de cele mai diferite tipuri şi contribuţia activă la prevenirea şi combaterea unor atitudini grosolane sau inumane la cei din jur ; responsabilitatea pentru sentimentele proprii, faţă de sine şi cei din jur, capacitatea de a împărtăşi celor din jur trăirile sale ; o receptivitate deosebită la un cerc larg de probleme din domeniul vieţii sociale din ţara noastră şi din întreaga lume etc.

* * *

Desfăşurînd o activitate sistematică de dezvoltare multilaterală a personalităţii elevilor, antrenînd şi conlucrînd în acest sens cu toţi factorii educaţionali conştienţi, în spiritul unui climat socioafectiv profund uman, şcoala noastră răspunde

chemării recente a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu de a întîmpina cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. cu **noi realizări în domeniul formării și modelării tineretului școlar în spiritul umanismului revoluționar, al celor mai nobile idealuri ale comunismului.**

BIBLIOGRAFIE

* * * Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, București, Ed. politică, 1975.

Nicolae Ceaușescu, „Cuvîntare la aniversarea Academiei „Ștefan Gheorghiu", 28 martie 1975, în „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate", vol. 11, București, Editura politică, 1975.

Nicolae Ceaușescu, Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, iunie 1977, în vol. „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate," vol. 13, București, Ed. pol., 1977.

Nicolae Ceaușescu, Mesajul adresat întregului popor, cu prilejul Anului nou 1979, Scînteia, 3 ianuarie 1979.

P. M. Iacobson, Ciuvstva, ih razvitie i vospitanie. Znanie, seria Pedagoghika i psihologhiia, nr. 10, 1976.

I. G. Iacobson, Soiuz etiki pedagoghiki v vospitanii licinosti. Znanie, seria Etika, nr. 5, 1976.

DOMINANTELE IDEALURILOR DE VIAȚĂ ALE ADOLESCENȚILOR IMPLICAȚI ÎN PROCESUL INTEGRĂRII ÎNTRE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI PRODUCȚIE

DUMITRU BAZAC

Problematica complexă a integrării între învățămînt și producție include ca pe o direcție importantă socializarea promoțiilor de adolescenți și tineri cuprinși în acest proces. Lucrări elaborate de specialiști ai Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, precum și ai altor instituții de cercetare au demonstrat, inclusiv cu argumentele unor investigații concrete, că în procesul socializării tînărului rolul cardinal este deținut de cristalizarea și dezvoltarea idealului de viață [1].

PREFIGURARE MENTALĂ A UNUI VIITOR POSIBIL, sinteză originală de aspirații și dorințe, idealul de viață reprezintă, în ultimă instanță, mobilul principal, catalizatorul eficient al tuturor acțiunilor întreprinse de subiect pentru obiectivarea lui (transpunerea în fapt) și pentru autoperfecționarea sa (a subiectului) subordonată acestei obiectivări. Întrucît în versiunea sa activă idealul de viață constituie motorul acțiunilor umane, este neîndoielnic că dominantele sale reflectă la scară redusă, dar în mod concludent calitatea intențiilor principale ale subiectului, iar acestea condensează în ele gradul de receptare a influențelor socio-educative în mijlocul cărora evoluează subiectul. Integrarea între învățămînt și producție reprezintă un proces de activizare focalizată a influențelor socio-educative și în contextul lui individul se modelează complet sau aproape complet, modificîndu-și chiar și idealurile, dacă acestea nu sînt concordante cu finalitatea de maximă importanță socială a amplului proces menționat. Diversitatea largă a formelor indi-

1. VASILESCU, ANTON și CAZACU, ACULIN, Tineret, năzuințe, idealuri, Ed. științifică, București, 1966; BELLU NICOLAE, POPESCU, VASILE, MIROȘ, LUBOMIRA și ZAMFIRESCU, VASILE, Tineretul și idealul moral. Contribuții la cercetarea problemei (sub red. conf. dr. Nicolae Bellu), Ed. Academiei R. S. România, București, 1969; POPESCU, VASILE, Idealul de viață al tînărului, Ed. politică, București, 1973; BAZAC, D., DUMITRESCU, I, MAHLER, F. și RADULIAN, V. Geneza și dinamica idealului în adolescență, Ed. „Scrisul românesc". Craiova, 1974.

Tabelul 1 - Dominantele idealurilor de viață ale elevilor

Rangul / Ordinea în rang	Anul al doilea			Anul terminal de liceu		
	I	II	III	I	II	III
1	p. prof.	p. prof.	feric.	person.	p. prof.	feric.
2	person.	drept.	drept.	p. prof.	drept.	drept
3	drept.	îmbin. i.	îmbin. i	drept.	îmbin. i.	îmbin. i.
4	îmbin. i	feric.	p. prof.	îmbin. i.	feric.	p. prof.
5	sacrif.	person.	person.	feric.	person.	person.
6	feric.	sacrif.	cîștig	sacrif.	sacrif.	cîștig
7	faima	cîștig	sacrif.	faimă	cîștig	sacrif.
8	cîștig	faima	faima	cîștig	faima	faimă

viduale de evoluție care-și găsește afirmare în contextul procesului de integrare, ce se înscrie, la rîndul său, sub imperativul umanismului socialist, caracteristic sistemului nostru educativ — se regăsește, însă, în practica existenței cotidiene într-o mare varietate de raportări ale subiectivității umane la finalitatea scontată, precum și la suita exigențelor procesului respectiv. Distribuția dominantelor idealurilor de viață ale subiecților care o compun reflectă, deci, într-un anumit sens cu fidelitate, măsura receptivității membrilor unei colectivități față de eventualele influențe educative convergente destinate împlinirii procesului de integrare între învățămînt și producție. Evident, indirect și cu o anumită aproximație, ponderile adeziunilor elevilor față de aceste dominante pun în lumină și însăși natura preocupărilor factorilor educativi implicați în desfășurarea respectivului proces.

În cadrul cercetării noastre [2] subiecții au avut posibilitatea să indice maximum trei „dominante" ale idealurilor lor și totodată să le ierarhizeze în ordinea importanței pe care le-o acordau, orientîndu-se după următoarea listă de răspunsuri : dorința de a dobîndi faima (prescurtat — **faima**), realizarea multilaterală a personalității (**person.**), îmbinarea interesului personal cu cel general (**îmbin. i.**), sacrificiul pentru cauza comună (**sacrif.**), perspectivele profesiei (**p. prof.**), dorința de dreptate (**drept.**), dorința de a cîștiga cît mai mult (**cîștig**), dobîndirea fericirii personale (**feric.**).

Pe lîngă acestea, subiecții au mai avut în față și următoarele alternative : alte trăsături (dominante), nu-mi dau seama, nu mi-am ales un ideal de viață. Din ierarhizările dominantelor efectuate de subiecți au rezultat anumite distribuții ranguale ale răspunsurilor lor (vezi tabelele 1—4). Analiza acestor distribuții pune în lumină aspecte care, datorită subtilității lor, în alte condiții ale cercetării ies din cîmpul cunoașterii. În general, se apreciază că răspunsurile de rangul I sînt cele mai concludente ; totodată, însă, din examinarea răspunsurilor de rangul al II-lea și, respectiv, al III-lea rezultă fie argumente „de întărire", fie motive de combatere a unor concluzii inițiale.

a) Dominante ale idealurilor elevilor din treapta I de liceu.

Astfel, teza potrivit căreia **în prima parte a adolescenței (corespunzătoare treptei I a învățămîntului nostru liceal) în conținutul idealului de viață predomină preocuparea pentru activitatea viitoare** își găsește o confirmare consistentă, întrucît la subiecții investigați „perspectivele profesiei" au fost menționate pe primul loc atît în ierarhia răspunsurilor de rangul I, cît și în ierarhia răspunsurilor de rangul al II-lea **(vezi tabelul 1)**. Chiar și în ierarhia răspunsurilor de rangul al III-lea „perspectivele profesiei" nu „coboară" mai jos de locul 4. În contextul integrării între învățămînt și producție, al preocupării sistematice pentru realizarea unei bune pregătiri profesionale și pentru valorificarea eficientă în practica social-productivă a acestei pregătiri a celor mai mulți absol-

2. Vezi „Revista de pedagogie" nr. 2/1978.

venți, datele surprinse de cercetare conduc spre o concluzie optimistă. Este neîndoielnic pozitiv faptul că absolvenții primei trepte a liceelor industriale investigate situează perspectivele profesiilor lor pe primul loc în ierarhia „priorităților vitale". Cînd devine echivalentă cu o dominantă a idealului de viață ales, preocuparea pentru profesie reflectă, într-un anumit sens, pe de o parte, un ecou pozitiv al influențelor instructiv-educative exercitate de școală și ceilalți factori sociali, iar pe de altă parte, un angajament personal al subiectului (ca formă de expresie a ecoului respectiv) de a se afirma prin profesia aleasă. Cu alte cuvinte, întrucît stăruința preocupării pentru perspectivele profesiilor lor se află într-o strînsă corelație cu implicarea elevilor în procesul integrării între învățămînt și producție, se poate deduce că **în unitățile școlare investigate au fost atinse anumite cote ridicate ale eficienței acestei integrări,** idee ce concordă cu alte concluzii prilejuite de cercetarea întreprinsă.

Efect al atmosferei de intensă mobilizare colectivă pentru dobîndirea unei bune pregătiri profesionale și pentru realizarea unei ulterioare optime integrări în muncă, preocuparea pentru **dezvoltarea multilaterală, armonioasă a personalității** s-a situat pe locul secund în ierarhia dominantelor de rangul I ale idealurilor de viață. Constatarea este cu atît mai importantă, cu cît este vorba de elevi ai unor licee industriale (după expresia tradițională — „de specialitate"), care manifestă prin aceste dominante dorința puternică de a-și grefa pe buna pregătire de specialitate pe care o obțin în școală, trăsături moral-volitive înaintate, un larg orizont de cultură generală etc., de a se-mplini multilateral ca personalități. Într-un anumit sens, aceasta este și expresia unei maturizări precoce a elevilor respectivi din treapta I, întrucît, de regulă, realizarea multilaterală a personalității ca dominantă a idealurilor de viață este mai frecvent afirmată de adolescenții „mari" (după cum se va vedea din cele ce urmează — cei din treapta a II-a a liceului) și de tineri.

Expresie, dintr-un anumit unghi de vedere, a activismului politic caracteristic generației tinere, formă specifică, incipientă a luării de atitudine, **dorința de dreptate** ocupă locul al treilea între dominantele de rangul I ale idealurilor de viață ale liceenilor investigați. Caracterul bivalent al sensurilor de manifestare a dorinței de dreptate (dorința de a **mi** se face dreptate — orientare cu caracter individual și dorința de a face (eu) **altora** dreptate — orientare cu caracter social) determină ca această dominantă a idealurilor de viață să constituie un receptacul de tensiuni latente, o rezervă de mobiluri pentru acțiuni hotărîte. Dorința de dreptate exprimată de ei poate fi, pe de o parte, expresia neadeziunii elevilor față de anumite abateri de la aplicarea consecventă a spiritului de dreptate în activitatea lor, iar, pe de altă parte, semnul intenției acestora de a lupta pentru impunerea dreptății în munca și viața lor prezentă și viitoare. Impunîndu-se între dominantele idealurilor de viață ale liceenilor, dorința de dreptate se situează constant pe locul al doilea în ierarhiile răspunsurilor de rangul II și respectiv III. Ea este secondată cu fidelitate (situîndu-se pe locul al IV-lea în ierarhia răspunsurilor de rangul I și pe locul al III-lea în ierarhiile răspunsurilor de rangul II și III, adică de fiecare dată imediat după dorința de dreptate) de o altă dominantă importantă a idealurilor de viață ale adolescenților — **îmbinarea interesului personal cu cel general.** Dincolo de sensul general altruist, îmbinarea interesului personal cu cel general ca dominantă a idealurilor de viață are, în situația liceenilor investigați, o importanță aparte, întrucît semnifică o pronunțată apropiere de înțelegerea priorităților economico-sociale, constituind, totodată, germenul fecund al unor virtuale răspunsuri pozitive la necesitățile sociale. Între altele, această idee concordă cu concluzia desprinsă din analiza distribuției opțiunilor profesionale ale elevilor respectivi, distribuție caracterizată în principal, după cum s-a demonstrat, prin orientarea prevalentă către satisfacerea cerințelor socio-profesionale actuale și ale perspectivei imediate.

În evantaiul dominantelor idealurilor de viață sînt prezente însă și alternative cu un pronunțat caracter individualist : dorința de a cîștiga cît mai mult și dorința de a dobîndi faimă. Cu toate că în ceea ce privește prima dintre acestea se înregistrează o creștere „poziționlă" prin trecerea de la rangul I la rangul al III-lea (paralel cu descreșterea poziționlă a sacrificiului pentru cauza comună), în ansamblu, tabloul dominantelor idealurilor de viață ale liceenilor investigați dezvăluie **surclasarea constantă a dominantelor cu caracter preponderent individualist de către cele cu caracter preponderent social.** Dealtfel, dominantele individualiste se situează, de regulă, pe ultimele locuri în ierarhiile rangurilor considerate. În acest context, trebuie remarcată și direcția ascendentă, prin trecerea de la primul la cel de-al treilea rang, a unei alte dominante care în general este plasată printre cele individualiste, dar care, totodată, poate să reflecte prin examinarea de la caz la caz un caracter sintetic-global : dobîndirea fericirii personale. Comparativ cu alte promoții de liceeni (investigate, de pildă, în ultimul deceniu) această din urmă accepțiune — dobîndirea fericirii personale ca efect al străduințelor marcate de altruism și nu ca scop în sine — este mai frecventă la elevii

Tabelul 2 - Dominantele idealurilor de viață ale elevilor anului al doilea

București			Brașov			Ploiești		
I	II	III	I	II	III	I	II	III
p.prof.	drept.	feric.	p.prof.	drept.	feric.	person.	p.prof.	feric.
person.	îmbin. i.	p.prof.	person.	p.prof.	sacrif.	p.prof.	drept.	drept.
drept.	p.prof.	îmbin. i.	drept.	feric.	îmbin. i.	îmbin. i.	îmbin. i.	îmbin. i.
îmbin. i.	feric.	drept.	îmbin. i.	person.	person.	sacrif.	person.	person.
feric.	person.	person.	faima	îmbin. i.	drept.	drept.	sacrif.	p.prof.
faima	sacrif.	cîștig	sacrif.	cîștig	cîștig	feric.	cîștig	cîștig
sacrif.	cîștig	sacrif.	feric.	sacrif.	p.prof.	faima	feric.	sacrif.
cîștig	faima	faima	cîștig	faima	faima	cîștig	faima	faima

cuprinși în procesul integrării între învățămînt și producție. Convorbirile purtate cu elevii respectivi au pus în evidență suficiente argumente care să confirme o astfel de concluzie.

Între elevii primei trepte de liceu din centrele școlare investigate au existat însă și unele diferențe în ceea ce privește distribuția ierarhizată în cadrul celor trei ranguri considerate, a dominantelor idealurilor de viață. Astfel **(vezi tabelul 2),** la elevii din București dobîndirea fericirii personale se distribuie ascendent aproape paralel cu distribuția dorinței de a cîștiga cît mai mult, la elevii din Brașov se remarcă situarea sacrificiului pentru cauza comună pe locul secund în ierarhia răspunsurilor de rangul al III-lea, iar la liceenii din Ploiești îmbinarea interesului personal cu cel general se situează constant pe locul al treilea indiferent de rangul răspunsurilor. Din aceasta se poate deduce că, **prin distribuția dominantelor idealurilor lor, în rîndul absolvenților primei trepte de liceu, bucureștenii manifestă mai clar și mai susținut orientări cu caracter individual, iar brașovenii și ploieștenii — orientări cu caracter social.** Anumite **diferențe** au fost constatate și între **băieți și fete.**

După cum reiese din **tabelul 3,** în ierarhia răspunsurilor de rangul I, la băieți pe primul loc se situează perspectivele profesiei, iar la fete — dorința de dreptate. Locul secund este ocupat și la unii și la ceilalți de realizarea multilaterală a personalității, iar pe al treilea loc se află la băieți — îmbinarea interesului personal cu cel general și la fete — perspectivele profesiei. În timp ce băieții au exprimat în proporții mai mari preocupare pentru perspectivele profesiei, pentru realizarea multilaterală a personalității, în ceea ce privește sacrificiul pentru cauza comună (dar) și pentru dobîndirea faimei, fetele s-au grupat în proporții mai mari în exprimarea dorinței de dreptate, în îmbinarea interesului personal cu cel general, în dobîndirea fericirii personale. Atrage atenția în mod deosebit proporția (peste 1/4) fetelor care au indicat dorința de dreptate ca dominantă a idealurilor lor de viață, aceasta reflectînd în bună măsură persistența în unitățile școlare respective a unor disfuncționalități inclusiv în ceea ce privește desfășurarea procesului integrării între învățămînt și producție.

Din aceste date reiese cu claritate că **elevii primei trepte de liceu (mai exact**

Tabelul 3 - Diferențe între sexe în privința dominantelor idealurilor de viață (anul al II-lea) (răspunsuri de rangul I) %

Sexul subiecților / Dominante ale idealurilor	Băieți	Semnul diferențelor de proporții	Fete
faima	8,4	>	5,4
person.	21,9 (II)	>	13,1 (II)
îmbin. i.	11,9 (III)	<	13,0
sacrif.	10,6	>	4,5
p prof.	23,0 (I)	>	13,4 (III)
drept.	10,6	<	25,0 (I)
cîștig	2,1	<	2,2
feric.	7,9	<	10,0
altele	1,3	>	–
indecis	1,8	>	0,7
fără ideal	0,5	<	0,7
Total	100,0	–	100,0

— **absolvenții acestei trepte) prospectează viitorul cu realism, interesîndu-se cu precădere de perspectivele profesiilor îndrăgite și, totodată, afirmîndu-și generozitatea prin împletirea programatică (la nivelul idealului de viață) a intereselor personale cu cele sociale.** Diferențele psihoindividuale și cele datorate sexului subiecților fac ca această situație să se compună dintr-o varietate de orientări și de tendințe, ceea ce constituie un fapt deosebit de important pentru practica muncii educative, în general, pentru procesul integrării între învățămînt și producție, în special.

IDENTIFICAREA DIFERENȚELOR TENDENȚIALE (e vorba de abaterile de la sensul fundamental și nu de deosebirile particularizante) în raport cu idealul de viață social și îndeosebi a celor care ar putea genera tensiuni frenatoare pentru procesul educativ, corelată cu valorificarea potențialului creator pe care îl conțin, poate fi ridicată la rangul de principiu pedagogic (oglindă a folosirii sistematice, coordonate a confruntării contradicțiilor ca motor al dezvoltării). avîndu-și sorgintea (rădăcinile ontice) în legea dialectică universală a unității și luptei contrariilor.

Întrucît depășește sfera educației morale, **principiul identificării și valorificării potențialului creator al diferențelor tendențiale în raport cu idealul de viață social** constituie un compendiu necesar al principiului luării în considerare a particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor. Prin urmare, departe de a se cantona (referi) numai la activitatea didactică cu elevii primei trepte de liceu, valabilitatea acestui principiu se extinde în întreaga muncă educativă.

b) Dominante ale idealurilor elevilor din anul terminal de liceu.

Iminența momentului „intrării în viață", al punerii în practică a cunoștințelor și deprinderilor dobîndite în 12 ani de școală, a determinat ca în ierarhia dominantelor idealurilor de viață ale elevilor anului terminal de liceu, pe primul loc (între răspunsurile de rangul I) să se situeze „realizarea multilaterală a personalității" (vezi tabelul 1). Aflîndu-se cu un pas înaintea examenului exigent al vieții, al activității productive și al asumării unora din ce în ce mai importante și mai numeroase sarcini sociale, cei mai mulți dintre elevii anului terminal de liceu manifestă preocupare pentru obținerea cît mai multor atribute ale personalității multilaterale. Întrucît ei s-au format în licee energetice și de construcții de mașini, respectivele atribuite se grefează pe o cultură tehnică de specialitate. Acest suport profesional le asigură tinerilor un larg orizont de optare pentru activități postliceale și, implicit, pentru punerea în valoare a acumulărilor făcute de-a lungul studiilor liceale. Procesul integrării între învățămînt și producție pe de o parte, amplifică ritmul acestor acumulări, iar pe de altă parte, îi oferă fiecărui individ posibilitatea cunoașterii lacunelor sale în raport cu profilul personalității multilaterale, precum și perspectivele de dezvoltare pentru realizarea unei astfel de împliniri. Raportarea individuală și colectivă la idealul de viață social și la modele constituie, prin urmare, o componentă firească, importantă a acestui proces complex.

Pe scara ponderilor de rangul I ale dominantelor idealurilor de viață, locul secund este ocupat (la liceenii din anul terminal) de perspectivele profesiei. Situarea acestei alternative în fruntea ierarhiei dominantelor de rangul al II-lea — situație identică cu cea consemnată la tinerii din prima treaptă — relevă o **anumită consonantă între elevii celor două trepte de liceu în ceea ce privește atitudinea lor față de viitor.** Ideea este susținută și de alte similitudini (pe care le pune în evidență tabelul 1) pe de o parte, pozițiile ocupate în interiorul celor trei ranguri de „dorința de dreptate" și de „îmbinarea interesului personal cu cel general", iar, pe de altă parte, distribuția dorinței de a dobîndi faimă și a dorinței de a cîștiga cît mai mult. De asemenea, distribuția polară a alternativelor predominant individuale în raport cu cele predominant sociale — acestea din urmă surclasîndu-le, de regulă, pe primele — constatată la liceenii primei trepte, a fost înregistrată și la elevii anului terminal de liceu.

Mediul socio-cultural de proveniență și amprenta atmosferei școlare a localității au impus însă și anumite **diferențe** (vezi **tabelul 4**). Astfel, prin situarea pe primul loc atît în ierarhia dominantelor de rangul I, cît și în cea de rangul al II-lea, a realizării multilaterale a personalității, liceenii din București au dovedit o preocupare mai statornică pentru împlinirea lor ca personalități multilaterale. Liceenii din Brașov au arătat o slăbire constantă (prin trecerea de la primul la cel de-al III-lea rang al dominantelor) a interesului pentru perspectivele profesiei și cea mai susținută (prin poziția secundă în rangul al II-lea al dominantelor) dorință de a dobîndi fericirea personală. Atît la liceenii din Brașov, cît și la cei din Ploiești a fost consemnată o anumită **tendință pragmatică** sugerată de ascensiunea constantă a „cîștigului".

După cum reiese din alte date ale cercetării, anumite deosebiri în distribuția dominantelor idealurilor de viață au fost datorate sexului subiecților. De exemplu,

Tabelul 4 - Dominantele idealurilor de viață ale elevilor anului terminal de liceu

București			Brașov			Ploiești		
I	II	III	I	II	III	I	II	III
person.	person.	feric.	person.	îmbin. i.	feric.	person.	îmbin. i.	feric.
îmbin. i.	drept.	îmbin. i.	p. prof.	feric.	îmbin. i.	p. prof.	drept.	îmbin. i.
drept.	feric.	drept.	îmbin. i.	p. prof.	drept.	drept.	p. prof.	drept.
p. prof.	p. prof.	person.	drept.	drept.	p. prof.	îmbin. i.	feric.	person.
feric.	îmbin. i.	sacrif.	feric.	person.	person.	feric.	person.	p. prof.
sacrif.	sacrif.	p. prof.	faima	sacrif.	cîștig	sacrif.	sacrif.	cîștig
faima	cîștig	cîștig	sacrif.	cîștig	sacrif.	faima	cîștig	sacrif.
cîștig	faima	faima	cîștig	faima	faima	cîștig	-	faima

între primele clasate în ierarhiile dominantelor de rangul I au fost înregistrate următoarele diferențe :

Băieți		Semnul diferenței	Fete
— „person."	34,1(1)	>	33,0(1)
— „drept."	16,2(2)	>	11,0(4)
— „persp. p."	13,3(4)	<	22,0(3)
— „îmbin. i	14,6(3)	<	15,4(4)

De aici rezultă și anumite deosebiri față de liceenii din prima treaptă : dorința de dreptate este exprimată de mai mulți băieți ai anului terminal de liceu (în această privință, la prima treaptă prevalau fetele), preocuparea pentru perspectivele profesiei este net superioară la fete comparativ cu băieții (la cei din treapta I situația era invers). În aceeași situație se află și „cîștigul" invocat de 2,1% dintre elevele anului terminal de liceu față de 0,6% dintre băieții aceluiași an.

TOATE ACESTE DATE CONDUC LA CONCLUZIA că în atmosfera de activă și intensă raportare la activitatea productivă, prilejuită de procesul complex al integrării între învățămînt și producție, **în general liceenii anului terminal manifestă, potrivit dominantelor idealurilor lor, preocupări susținute pentru întregirea profilului lor de specialiști-cetățeni, tendința predominantă fiind împlinirea ca personalități multilaterale.** Situat în planul secund al dominantelor de rangul I, **interesul pentru perspectivele profesiei a fost exprimat de mai multe fete și tot în rîndul lor a fost consemnat un mai pronunțat pragmatism.** Totodată, însă, datele pun în lumină **la elevii ultimului an de liceu și manifestarea unor cote înalte de alturism,** ceea ce constituie, desigur, expresia eficienței întregii activități instructiv-educative desfășurate de cadrele didactice din școlile respective, deci și a activei racordări a învățămîntului la producție.

NORMĂ ȘI NORMATIVITATE ÎN ACTUL EDUCATIV

Dr. MARIN CĂLIN

O judecată de valoare asupra explicațiilor acumulate privind statutul normativ al educației comuniste, cu deosebire asupra fondului teoretic al acestui statut, se impune, atît pentru însuși mersul cercetării acestui domeniu al realității pedagogice din țara noastră, cît și pentru existența unei conștiințe în materie, cu con-

diția ca meditația critică să aibă un criteriu ferm și clar de valorificare : respectul față de real și adevăr. Această precizare este de natură să evite riscul unei confuzii de planuri : planul reproducerii explicațiilor date normativității educației și planul cunoașterii teoretice al acesteia. Tocmai în privința acestui al doilea plan statutul normativ al educației comportă readucerea sa în discuție, cu intenția să fie aduse unele precizări de conținut însuși termenului de normativitate, să-i stabilim mai exact semnificația.

Așa cum arăta secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în expunerea sa la Ședința activului central de partid și de stat din 3 august 1978, „nu trebuie să uităm nici un moment că trecerea la făurirea socialismului nu a putut înlătura peste noapte problemele acumulate de-a lungul dezvoltării istoriei, așa cum nu poate împiedica apariția unor deosebiri de păreri într-o serie de probleme". Iată de ce există întotdeauna posibilitatea unor noi unghiuri de vedere, a unor noi abordări în oricare problemă de educație, inclusiv în privința normativității acesteia, în contextul unor realități ce se cer a fi ameliorate.

1. Explicații date normativității în educație.

Se cunosc diverse interpretări date normativității în educație, unele ca replică la o insuficientă claritate a felului cum să fie înțeleasă și explicată, altele ca nevoie de reconsiderare a ceea ce nu mai corespunde în acest concept. Cu toate aceste bune intenții, destule incertitudini persistă în abordarea normelor educației comuniste. Una dintre acestea este cea cu privire la ceea ce se numește „principii" ale sistemului nostru de învățămînt. Înregistrăm o interpretare care produce insatisfacție : definiția că principiile sistemului de învățămînt sînt „trăsături caracteristice" ale acestuia. Este o interpretare care jenează spiritul științific, deoarece educația dispune de norme care privesc **structura organizațională** a școlii noastre comuniste ca instituție culturală.

Acestea sînt norme elaborate în mod conștient din necesitatea ca școala să reprezinte interesele și aspirațiile social-culturale ale societății noastre la nivel decizional. Ele sînt norme în permanentă dezvoltare, în funcție de dinamica condițiilor vieții materiale și spirituale a societății noastre. Deficitară este și definiția că principiile didactice sau principiile educației sînt „teze fundamentale", idei călăuzitoare, care stau la baza organizării și conducerii procesului instructiv-educativ în vederea realizării unor scopuri. Totodată, normativitatea în educație este abordată fragmentar și dintr-un unghi de vedere psihopedagogic și metodic sau dintr-un unghi de vedere filozofic și didactic, fără ca acestea să fie aprofundate sau să fie realizate de către o echipă de cercetători. Sub denumirea de „coordonate" ale unei reconsiderări și redimensionări a principiilor procesului instructiv-educativ sînt invocate cu predilecție de către unii cercetători premise de ordin gnoseologic și psihologic, care confirmă adevărul că atunci cînd ne simțim îndemnați să supunem unele probleme ale educației unor discuții o facem în funcție de ceea ce noi înșine sîntem. Or, „nefiind posibil — așa cum cu deplină îndreptățire constată Alfred Weiler — ca un om singur să înfrunte o cercetare, munca intelectuală este din ce în ce mai mult munca unei echipe ; strălucirea intelectuală a unui om este evaluată după echipa pe care a știut să o formeze în jurul lui" [1]. Normativitatea în educație se aliază din plin acestei necesități.

2. Critică.

Desigur, educația nu poate fi desfășurată ca acțiune decît în contextul unei cooperări a agenților ei (educatori, profesori, elevi, părinți etc.) și în cadrul unor **norme** care reglementează rolurile acestora. De aceea, toate normele în educație au un scop, sînt destinate realizării unor obiective. Toate normele au un conținut, prin care fiecăruia dintre agenții educației îi revine anumite obligații. Dar este de neînțeles cum „în principii sînt **sistematizate** (subl. ns.) obiectivele și legile învățării și formulate astfel încît prin conversiunea în metodă să poată fi utilizate în practică" [2]. Normativitatea în educație nu poate fi redusă la funcționarea metodelor educației. Există norme care nu privesc relațiile dintre educație și mijloacele pe care aceasta le întrebuințează (cum sînt unele norme ale educației morale sau ale educației estetice). Este de neînțeles cum principiile instruirii și educației orientează pe profesori să acționeze „în direcția și în spiritul unei anumite legități", din moment ce însești obiectivele învățămîntului (pentru care principiile „sînt datoare de a crea condiții pentru realizarea optimă a acestora"), precum și legitățile procesului învățării sînt sistematizate în însuși conținutul acestor principii.[3] Avem de-a face aici nu numai cu o inversare de raporturi, ci cu enunțuri care ilustrează modul deficitar de a pune problema normativității în educație.

Ce motive explică această situație ? Norme sau principii ? Aceasta este o primă chestiune care se cere a fi reconsiderată.

---

1. v. **Antologia pedagogilor francezi contemporani**, Editura didactică și pedagogică, București, 1977, p. 404.
2. **PAUL POPESCU-NEVEANU, Cu privire la necesitatea reconsiderării principiilor didactice**, în Studii de didactică experimentală, Editura didactică și pedagogică, București, 1965, p. 317.
3. **MARIA GIURGEA**, Principiile didactice în viziune contemporană, „Revista de pedagogie" nr. 5/1976.

Pentru termenul de „normă" există numeroase sinonime : normă înseamnă „teză" (idee), înseamnă și regulă, indicație sau prescripție, care arată cum trebuie făcută bine și eficient o acțiune sau cum să se acționeze pentru a obține un anumit rezultat. Aceste sinonime să însemne lipsă de claritate asupra termenului însuși de normă ? Sau este mai potrivit să considerăm că ele sînt mult mai largi și mai operante decît sensul de „principiu" (de afirmație) sau „idee", ele stimulînd la acțiune. De asemenea, norma înțeleasă ca regulă este criteriu de valoare în educație, este mod de a rezolva o situație sau o problemă, este o linie de conduită sau un model comportamental, sau o sarcină de muncă, ce trebuie executată într-o anumită unitate de timp.

În structura normei ca regulă se disting corelațiile „intenție-acte", „acte-consecințe", „angajare-răspundere". Din acest motiv și prin această accepțiune normativitatea pedagogică exprimă o anumită **dezirabilitate educativă** la care educatorul se autoobligă. Ea exprimă un gen de corelații funcționale, dorite și intenționat create, precum și regularitățile tendențiale ale acțiunilor educative, capabile să conștientizeze educatorul în exercitarea și conducerea lor.

3. Tipuri de normativitate ; normativitate socială și normativitate în educație

Oricărei activități i se impun sau i se comandă de către practică anumite reguli de organizare și desfășurare, inclusiv de apreciere. Ca relație conștientă, mijlocită de obiective și de o anumită motivație (teleologică, psihologică sau axiologică) educația se consumă conform unui „model" acțional în care există : **a)** declanșare (pe baza unei motivații) ; **b)** potență (în sensul de competență și efort din partea educatorului, sub forma unor demersuri de informare, cunoaștere, comunicare, organizare, planificare, decizie, evaluare etc.) ; **c)** act (în înțelesul de diversitate a acțiunilor sau situațiilor instructiv-educative) ; **d)** efect (realizarea motivației sau a obiectivelor urmărite). Admițînd o varietate de modele de acțiune vom admite și existența mai multor diviziuni ale normativității : norme politice, morale, juridice ; de cercetare, de consum, de planificare, economico-financiare, sanitare și de igienă a muncii etc. Toate acestea sînt norme sociale și de acțiune. Ce legătură există între normele educației și alte categorii de norme ? Căutarea unui răspuns la această întrebare înseamnă pătrunderea în domenii ce se situează dincolo de pedagogie. Anume, fără cunoașterea fenomenului normativ în general și a normelor sociale (considerate de obicei norme ideologice) abordarea în pedagogie a normativității educației este limitată. Nu întîmplător **complexitatea** (inclusiv modul complex de abordare) este o caracteristică a educației și se cuvine să fie prezentă în oricare demers cognitiv pedagogic.

Definirea normativă a relațiilor și acțiunilor educative este un mijloc însemnat al îmbunătățirii structurilor educației, al perfecționării activității de predare și învățare, al ridicării calității procesului de conducere pedagogică. În această idee putem vorbi în educație de grupe de norme[4], în care desprindem aspectele precumpănitor gnoseologice, iar în altele aspectele precumpămitor sociale sau formative. Astfel, în unele norme ale educației precumpănesc aspectele relațiilor dintre educator și mijloacele educaționale (cum este unitatea, consecvența și continuitatea în mînuirea lor de către factorii educaționali) ; alte norme reglementează raporturile dintre profesor-elevi (sprijinirea pe părțile pozitive ale caracterului în vederea înlăturării celor negative, respectul și exigența față de elev, respectul mutual, respectarea particularităților de vîrstă) ; unele norme au un pregnant caracter ideologic (orientarea comunistă, educarea în și prin colectiv, conducerea colectivă) ; există și norme care privesc dialogul educativ propriu-zis (participarea activă și conștientă, accesibilitatea și individualizarea, diferențierea etc.). Prin toate acestea sînt normate cerințele repetabile și tipice pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ. Educatorul trebuie să se raporteze la ele. La aceasta îl obligă combinațiile de obiective ale instruirii și învățării, relațiile educative, situațiile în care acționează. De pildă, regulile relației predare-învățare au în vedere un număr mare de situații extrem de variate de organizare a instruirii, de comunicare și evaluare. Din acest punct de vedere, problematizarea și descoperirea (cercetarea), inducția și deducția analogia, algoritmizarea sau modelarea pot fi considerate strategii cognitive pe care copilul și adolescentul trebuie să le folosească într-o mare diversitate de situații de gîndire și învățare. Acest adevăr permite să considerăm că abordarea normativității educației necesită mai multe niveluri.

4. Niveluri de abordare a normativității

Nu se pot ocoli sau neglija cunoștințele oferite de logica deontică, de praxiologie, de politologie, etică și drept în examinarea normativității. Problema normativității preocupă toate aceste domenii ale cunoașterii. Totodată, normele educației pot fi

4. cf. MARIN CĂLIN, Atribute ale educației în societatea socialistă multilateral dezvoltată. „Revista de pedagogie", 1975, nr. 1, p. 18—19.

cercetate din mai multe puncte de vedere. De exemplu, normele relației predare-învățare sub diverse unghiuri (intelectual, estetic sau politic etc.) nu pot face abstracție de faptul că, prin conținutul său, educația însăși este orientată de cultură și implică o corespondență cu necesitățile sociale. Alte norme, cum sînt cele ale educației morale, pot fi cercetate din punctul de vedere al cerințelor politice ale societății noastre sau ale asemănărilor și deosebirilor față de normele juridice. În același timp, normativitatea în educație poate fi cercetată cu instrumente variate ale cunoașterii : instrumentul logico-matematic, instrumentul deontic sau praxiologic, instrumentul psihopedagogic. Utilizarea unui singur instrument de cercetare are efecte unilaterale și ineficiente.

Într-un plan general se disting mai multe niveluri de abordare a normativității :
a) nivelul filozofic, în sensul relației dintre ontologic, gnoseologic și metodologic în fundamentarea unor reguli de acțiune ; b) nivelul deontic, în sensul necesității și posibilității unor acțiuni și al consistenței enunțurilor normative, al corectitudinii și coerenței lor ; c) nivelul special, al sistemelor concrete de norme, între care și normativitatea educației.

Din perspectiva nivelului deontic de abordare, norma este o propoziție care exprimă o permisie, o obligație, o interdicție[5]. Este o definiție care are pentru normativitatea în educație o dublă importanță : în înțelegerea complexității funcțiilor acesteia și în evidențierea unora din caracteristicile sale. Pentru că rolul unei norme în educație este să reglementeze conduita educatorului într-o acțiune dată. Cum ? Să indice ce acțiuni instructiv-educative sau de organizare și conducere trebuie întreprinse, în mod obligatoriu, ce acțiuni sînt permise sau interzise. Din acest motiv, norma în educație este în esență o regulă de conduită ; este un model general de comportare.

5. Funcționalitatea complexă a normativității în educație (interiorizare și consecințe).

Din ce perspectivă se manifestă normativitatea în educație ? Atunci cînd educatorul aderă la conținutul ei, această normativitate se manifestă din trei perspective cel puțin : a) prescrie **reguli** cu valoare de **îndreptar stimulativ și coercitiv** ; b) **proiectează acte** de organizare, de conducere și de eficiență instructiv-educativă ; c) **evaluează** comportamentele factorilor educativi. Acționînd în cadrul unui sistem de norme, educatorului i se cere să asimileze aceste manifestări. În consecință, normativitatea în educație implică capacități de înțelegere și receptivitate din partea educatorului. Asimilarea normativității în educație este un proces activ, care se realizează prin „efort" la autodepășire, la autorealizare. În acest sens, prin toate aceste trei manifestări, normele educației au în totalitatea lor o valoare axiologică ; sînt un criteriu, dacă nu chiar un „model" ideal de apreciere a comportamentului didactic sau educațional al educatorului. Normele educației îndeplinesc o funcție imperativă : de conformare și constrîngere. Normele în educație au o funcție acțională (ele devin motive de acțiune și condiție de lucru).

Sub această funcționalitate, normele educației sînt obligații de muncă (imperativitatea lor trecînd întotdeauna pe primul plan dacă corespunde unei dezirabilități în educație). Asimilate de către educator, ele devin cu timpul obișnuințe, devin deprinderi ale educatorului, creează anumite stereotipii de acțiune și de comportament sau atunci cînd sînt respectate întocmai devin o cauză a succesului sau insuccesului în educație. În conținutul normativității în educație se împletesc însă două elemente : cel explicativ — de ce situațiile educative sînt ceea ce sînt la un moment dat — și elementul metodologic proiectiv — ceea ce ar trebui să fie făcut. Această caracteristică a normativității în educație are ca temei două tipuri de judecăți : de constatare și de apreciere, ele orientînd pe profesor, fie pe directorul unei unități școlare, asupra măsurilor ce urmează a le iniția și executa. În această viziune, una din consecințele normativității în educație este adîncirea răspunderii individuale și colective în învățămînt pentru acțiunile instructiv-educative ce se practică sau urmează a fi inițiate și aplicate. O răspundere multilaterală ca antipod atitudinii de a lăsa lucrurile să meargă la voia întîmplării, ceea ce echivalează cu o condiție de lucru în însăși îmbunătățirea normativității educației.

Fără îndoială, regulile în educație, după cum o confirmă însăși istoria lor, nu au o existență nelimitată în timp. Ele se schimbă, se îmbogățesc în funcție de apariția unor noi nevoi și interese educative sau datorită modificării opticii însăși asupra educației. În acest spirit și înscriem considerațiile de față. Principalul însă îl constituie orientarea acestor reguli și funcționalitatea lor caracteristică : se completează reciproc, nu se contrazic, astfel încît respectarea uneia să nu ducă la încălcarea celorlalte. De aici rezultă și o altă caracteristică a normativității în educație : coerența și consistența regulilor sale. De asemenea, prin valoarea sa explicativă și justificativă, normativitatea educației nu împiedică inițiativa educatorului și nici posibilitatea ulterioară de a fi perfecționată, pentru a exprima în modul cel

5. cf. CORNEL POPA, Norme, decizie, libertate, în „Știința conducerii societății", Editura politică, București, 1971, p. 204.

mai corespunzător schimbările produse în funcționarea mediului educativ școlar, a procesului instructiv-educativ. La insatisfacția resimțită în privința uneia sau alteia din normele educației sînt în permanență posibile înnoiri interpretative și nuanțate, ori de cîte ori necesitățile o cer.

CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI JURIDICE LA FORMAREA CIVICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

ORTANSA BREZEANU
Institutul de cercetări juridice

Trăind într-o societate care cultivă respectul față de etică și lege, tinerii trebuie ajutați să se formeze ca oameni integri, competenți, conștiincioși și respectuoși, capabili să participe la raporturile noi promovate între oameni. „Trebuie să facem totul — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — ca cetățenii, tineretul patriei noastre în special, să cunoască legile și principiile de conviețuire și să le respecte, să trăiască și să muncească în deplină concordanță cu acestea" [1]. Ei trebuie învățați arta de a fi fericiți, fără să afecteze în vreun fel fericirea altora. Acest obiectiv major al politicii partidului nu este un deziderat care așteaptă rezolvarea în perspectivă, ci este un imperativ al zilelor noastre, o sarcină actuală de mare răspundere pentru toți membrii societății și îndeosebi pentru factorii chemați să se ocupe de formarea tinerei generații, între care școala — ca factor specializat — ocupă un loc central.

1. Nu este mai puțin adevărat că în anii de viață și de muncă ai copilului, începînd din **familie**, principalele trăsături morale, ca și primele sentimente sociale, primele deprinderi, îndeletniciri, anumite înclinații se formează — de regulă — în cadrul dimensiunilor proprii ale acestui mediu natural și își pun amprenta pe caracterul și personalitatea copilului. În familie copilul face primii pași, crește, acționează și participă la viața ce se desfășoară în jurul său și-și însușește obiceiurile acesteia. Aici el învață, sau ar trebui învățat să privească anumite constrîngeri ca pe un element al existenței și să fie obișnuit cu eforturile pe care le cere munca, pentru a-i ușura adaptarea mai tîrziu și a-i mări rezistența în fața dificultăților. Și atunci cînd urmează școala, copilul este supus influențelor familiei, fiindcă aici își petrece cea mai mare parte din timp.

Chiar dacă nu împărtășim teoriile care consideră mediul ca fiind capabil să determine singur calitățile psihice ale unui individ, trebuie să recunoaștem că influența acestuia are o înrîurire mai mare asupra copiilor decît asupra adulților, datorită și gradului sporit de receptivitate și sensibilitate la o vîrstă mai mică.

2. **Școala, ca instituție specializată** de instruire și educație, preia copilul așa cum este modelat de familie. Ea continuă și dezvoltă procesul de formare a elevului început în familie, asigurîndu-și relații de cooperare cu aceasta, sau este pusă în situația să intervină energic, în cazurile copiilor care nu beneficiază de condiții normale de creștere și educație, pentru a preveni abateri și încălcări ale legii. Asemenea situații impun cu necesitate și acțiuni de educație a părinților, pentru ca aceștia să nu strice ceea ce realizează școala, sau, pur și simplu, să împiedice acțiunile școlii.

Duplicitatea educației (cînd copilul are o atmosferă acasă și alta la școală) ridică probleme deosebite în procesul de formare a copilului, deci pentru toți factorii educativi și îndeosebi pentru școală, care are posibilități mari și calificate de influențare pozitivă. Supus acțiunii unor influențe opuse, copilul, neștiind pe cine să creadă, este derutat și astfel el poate ajunge să trăiască într-o permanentă stare de nesiguranță și neliniște în zbaterea lui

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R., 7—9 decembrie 1977, Editura politică, București, p. 48.

între aceste solicitări divergente[2]. Desigur, influențele contradictorii în procesul de formare și, mai ales, cele care acționează permanent asupra elevului *, afectează dezvoltarea conștiinței și implicit formarea opiniei[3], ceea ce și determină atitudinile acestuia față de învățătură, viața colectivului școlii, colegii de clasă, membrii de familie etc. De multe ori exemplele negative atrag pe copil mai ușor, fiindu-i solicitate mai puțin eforturile și oferindu-i și satisfacții imediate în dauna celor de perspectivă.

3. **Activitatea de formare a elevilor** nu se poate opri la mediul familial și școlar. În afară de familie și școală, mai există mediul social, care, de multe ori, prin tentațiile ce le prezintă, poate împieta cursul normal al dezvoltării anumitor copii. Această lume extrașcolară și extrafamilială trebuie să fie bine cunoscută de factorii care fac educație juridică, pentru a-și putea conjuga eforturile în direcția prevenirii oricăror abateri și manifestări antisociale sau încălcări ale legii. Depistarea cît mai timpurie a înclinațiilor spre modele negative devine astfel o sarcină pedagogică socială deosebită, cu atît mai mult, cu cît este mai ușor să previi decît să transformi ceea ce nu a fost făcut bine de la început.

Eficiența măsurilor luate pentru formarea conștiinței juridice a elevilor nici nu poate fi măsurată altfel decît în raport cu respectarea disciplinei școlare și a normelor de conviețuire socială în afară de școală și chiar în producție, fiindcă „non scholae sed vitae discimus" **.

4. **Pentru a pleda prin fapte asupra necesității educației juridice în** școli, în special sub aspectul ei preventiv-general, vom prezenta unele date rezultate dintr-o cercetare de teren privind principalele cauze și condiții care determină sau favorizează un comportament deviant la unii elevi ***, în special date care reflectă prezența unor stări de lucruri în mediile de viață și de învățătură ale elevului. De pildă, din întreg lotul cuprins în cercetare **** 28,2% provin din familii dezorganizate (divorț, concubinaje, părăsirea domiciliului de către unul din părinți, stări conflictuale mari etc.), iar 13% provin din familiile de țigani care nu s-au legat de un loc de muncă și nu și-au adaptat modul de viață conform cu cerințele societății noastre.

Sînt relevante însă rezultatele cercetării în ceea ce privește antecedentele penale ale părinților și fraților și ele ne îndrituiesc să afirmăm din nou că exemplul negativ al familiei are repercusiuni nedorite asupra educației copiilor. Astfel, 33% din subiecți au părinții sau unii dintre frați cu antecedente penale. Dacă analizăm însă la nivel de județe, vom găsi în această situație 50% dintre cazuri în județul Ilfov și 51% în județul Sibiu. Remarcăm că în asemenea familii copiii săvîrșesc, de regulă, aceleași infracțiuni (furt, spargeri, vagabonaj etc.), pe care le săvîrșesc și părinții lor.

Ceea ce atrage atenția în mod deosebit este situația tinerilor din lot care au făcut obiectul preocupărilor mai multor factori educativi și care, în cea mai mare parte din numărul cazurilor, încă nu-și găsiseră rostul în viață la data cînd s-a desfășurat cercetarea de teren. Din întreg lotul studiat, 42,3% o formează tinerii pînă la 21 ani. Din aceștia circa 57% nu lucrau, la care se adaugă încă 10% care abandonau școala *****. Dacă ne referim la municipiul București, numărul celor care nu lucrau, din lotul tinerilor, se ridica la 75%.

* * *

E drept, procentul de elevi care se abat de la normele de conviețuire socială și legile țării este mic, față de marea majoritate a tinerilor integrați cu răspundere și entuziasm în amplul proces de pregătire și de muncă, dar nu avem dreptul să ne liniștim, atunci cînd e vorba de rebut în materie de oameni și să nu fim receptivi la cauzele care-l generează. Datoria noastră, a tuturor și îndeosebi a oamenilor școlii, este de a sesiza de ce se ajunge la astfel de compor-

---

2. MIRON CONSTANTINESCU remarcă în studiile sale sociologice că în realitatea socială, chiar în perioada construirii și desăvîrșirii socialismului, există o seamă de aspecte contradictorii între mediile de viață în care crește și se formează tînărul, exercitînd asupra acestuia atît influențe pozitive, cît și unele negative (**Probleme ale integrării sociale a tineretului**, în „Integrarea socială a tineretului", sub redacția M. Constantinescu, București, Ed. științifică, 1969, p. 9).

* Cum sînt, de pildă, influențele din familie, anturajul acesteia, școala, grupul de prieteni etc. — în general toate mediile de viață ale copilului.

3. In acest sens a se vedea, **AURELIAN BONDREA, Opinia publică și democrația socialistă**, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1976, p. 182.

** Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm.

** Cercetarea a fost organizată de Biroul Consiliului Național al Femeilor, prin comisia pentru ocrotirea mamei și copilului și educația familiei, cu sprijinul Ministerului Educației și Învățămîntului și al altor factori educativi, în perioada mai — sep. 1977 și a cuprins elevi și tineri pînă la 21 de ani dintr-un număr de școli (s-au stabilit 2—3 școli generale din fiecare județ sau sector din Capitală, una-două case de copii, cămine, școală profesională, de regulă, unități școlare care au avut unele probleme de ordin educativ) din județele Argeș, Brăila, Brașov, Dîmbovița, Ilfov, Neamț, Sibiu, Vaslui, Timiș și municipiul București. 44% din lot provin din municipiul București și 56% din restul județelor. Colectivele care s-au ocupat de cercetare, formate din reprezentanți ai tuturor factorilor care se ocupă de educația tineretului, au fost îndrumate direct de către organele de partid locale.

**** Pentru a surprinde evoluția comportamentală a acestor cazuri, studiul s-a desfășurat pe o perioadă de 5 ani (1972—1977) cuprinzînd astfel și elevi care, săvîrșind infracțiuni au făcut obiectul muncii de reeducare, au fost eliberați conform Decretului nr. 147 din 1 iulie 1977, sau au creat din nou probleme după reintegrarea lor socială, precum și elevi care sînt în școală, însă ridică probleme serioase de ordin comportamental. Astfel, din întregul lot, 47,7% sînt elevi (în școala generală, liceu sau case de copii), iar 42,3% sînt tineri din categoria enunțată mai sus. La aceștia se adaugă peste 10% elevi care au abandonat școala.

***** În ceea ce privește abandonul școlar, județul Neamț are 59% din numărul cazurilor care au fost studiate în județ.

tamente şi de a lua măsuri să prevenim infracţiunea, înţelegînd din capul locului că un copil nu ajunge peste noapte infractor, ci pleacă de la un lung şir de mici şi neînsemnate abateri, care, nesurprinse la timp, denaturează uneori în manifestări antisociale.

Credem că una din cauzele principale este că se vorbeşte încă mult despre rolul educaţiei juridice a elevilor, despre necesitatea conştientizării oricărui act de muncă, însă nu întotdeauna măsurile care se iau au efectul educativ scontat. S-a făcut încă puţin pe linia conjugării eforturilor tuturor factorilor educativi (organizaţii de tineret, familie, comisii de ocrotire a minorilor, autoritate tutelară, comitete de părinţi, comitete de cetăţeni etc.) pentru găsirea unor căi mai puţin întortocheate spre sufletul copilului, spre nivelul lui de înţelegere şi a unor forme şi mijloace mai puţin rigide. În cazul elevilor cu comportări negative, de cele mai multe ori, şcoala se rezumă la sistemul de notare a elevului, cu consecinţa repetenţiei ori a exmatriculării, ajungîndu-se astfel la un eşec şcolar *, în loc să se caute soluţii de redresare şi recuperare în chiar colectivul clasei din care face parte şi de către factori educativi care lucrează direct cu elevul, încît acesta să nu fie înstrăinat de şcoală.

Drept consecinţă a lipsei unor acţiuni eficiente, mulţi copii nu au o reprezentare clară asupra urmărilor încălcării legii penale şi a normelor de convieţuire socială şi nu ştiu să aplice cerinţele generale ale normelor juridice la situaţii concrete. Sînt elevi care nu-şi cunosc nici drepturile elementare şi nu ştiu cine îi apără în situaţii de conflict în familie, şcoală etc., pentru a se putea adresa atunci cînd sînt în impas şi astfel apelînd la „sfătuitori" care le cad la îndemînă, nimeresc de multe ori în anturaje dubioase. Desigur, ar trebui să se aibă în vedere şi conduita necorespunzătoare a celor maturi, pe care o observă copilul în familie sau mediu înconjurător, dar şi atitudinea frecventă de cocolosire a încălcării anumitor norme în şcoală, care le dă curaj în săvîrşirea unor fapte sau, pur şi simplu, îi face să ignoreze gravitatea faptelor comise sau a atitudinii pe care o iau.

Se fac încă numeroase concesii în ce priveşte respectarea de către elevi a regulamentelor şcolare, prin care se asigură în şcoală ucenicia respectării eticii noastre socialiste şi a normelor de convieţuire socială. Unele aspecte se află la îndemîna oricui ; dacă ne referim la ţinuta elevilor, de pildă, şi mai ales a fetelor — deşi reglementată de către şcoală — vom găsi destui elevi care, prin modul de a se îmbrăca, pieptăna etc. (poate la prima vedere ni s-ar părea a fi un lucru minor) frizează însăşi formarea simţului ordinii şi a bunului gust, fiindcă nu putem desprinde niciodată aspectul exterior al unui individ de interiorul său. Suficiente dovezi ni le oferă şi elevii care, cu matricola pe braţ fiind, fumează pe stradă fără nici o jenă, sau cei care nu se comportă civilizat în mijloacele de transport, cinematograf etc. Nu se acordă suficientă atenţie, atunci cînd se încalcă legea de către unii părinţi prin netrimiterea copiilor la şcoală, mergîndu-se pînă la dezbateri publice, pentru a preveni abandonul şcolar cu tot cortegiul consecinţelor sale nefaste.

5. **Oprindu-ne doar şi la aceste cîteva aspecte,** formarea şi dezvoltarea conştiinţei juridice a elevilor pare să se impună de la sine, nu numai ca o sarcină necesară, iar în unele situaţii şi urgentă, fiindcă societatea nu-şi încetineşte mersul ca să aştepte pe cei care învaţă mai greu sau gîndesc mai încet, sau pe cei chemaţi să dirijeze procesul instructiv-educativ şi care au sarcina să elaboreze programe de pregătire.

Rezultatele investigaţiilor de teren ne avertizează într-un fel asupra necesităţii luării unor măsuri, a căror eficienţă să constituie un factor de frînare a înclinaţiilor spre o viaţă parazitară şi de prevenire a oricăror abateri sau manifestări antisociale. În acest sens, pe primul plan ar trebui, după părerea noastră, să stea **îmbunătăţirea întregii activităţi de cunoaştere a elevilor,** a comportamentului lor real, încă din primii ani de învăţămînt, încît să poată fi surprinse la timp manifestările care trădează tare în educaţie, pentru a preveni evoluţia acestora spre forme nedorite. Astfel, ar putea fi ajutaţi toţi elevii ca să ţină ritmul cu viaţa şi să nu rămînă nici unul în urma colegilor săi de vîrstă şi şcoală.

În procesul de cunoaştere trebuie să mergem dincolo de aspectul exterior, să descifrăm trăsăturile intime ale personalităţii copilului, pentru a găsi căile de comunicare cu acesta, chiar şi atunci cînd considerăm că nu s-ar mai putea face nimic. Trebuie să ne apropiem de toţi elevii cu respectul pe care ţi-l dă încrederea în om şi în forţa educaţiei, cu convingerea că nu există individ care să nu aibă ceva bun de la care să se poată pleca în această activitate. De multe ori copiii se închid în ei şi se opun educatorului, atunci cînd acesta nu le oferă posibilitatea unor convorbiri bazate pe încredere. De aceea, trebuie să dovedim mai multă solicitudine faţă de acest material sensibil, care este sufletul copilului.

Aceste sarcini importante nu se pot rezolva doar la nivelul celor 50 de minute de clasă. Personalul didactic ar trebui să fie prezent mai mult între copii în afara orelor de clasă, atunci cînd materialul didactic nu mai este schiţa, planşa, epidiascopul sau retroproiectorul, ci forţa

* Ieşirea elevului de sub influenţa şcolii — indiferent sub ce formă — şi de sub controlul pe care aceasta îl exercită asupra comportamentului acestuia, duce la rămînerea în urmă şi la reducerea posibilităţilor de integrare socio-profesională. Aceasta atrage după sine viaţa fără muncă şi inducerea cu uşurinţă în de inconvenţă.

de influențare a personalității educatorului ; să cunoască mai bine familia, anturajul elevului, preocupările din timpul liber etc.[4]

În vederea sprijinirii preocupărilor pe linia activității de cunoaștere în școli, opinăm pentru **generalizarea fișei** ce a stat la baza cercetării enunțate mai sus *. Fiind destul de cuprinzătoare, prin completarea ei, se va putea intra în posesia principalelor date privind evoluția comportamentală a unui elev care ridică probleme de ordin educativ. Considerăm că generalizarea acestei fișe ar fi oportună, în primul rînd, pentru transmiterea datelor despre comportarea elevului, de la un factor educativ la altul, atunci cînd, acesta din diferite motive, părăsește unitatea școlară respectivă **. Astfel, date importante de cunoaștere — de la cele mai mici manifestări — nu ar mai rămîne închise între coperțile vreunui caiet al vreunui diriginte sau educator. Fișa ar rămîne deschisă însemnărilor și observațiilor tuturor celor care se ocupă de educația elevului și în toate instituțiile prin care acesta ajunge pînă la recuperarea lui socială.

În perspectiva realizării unui sistem unitar de cunoaștere a minorului care ajunge în conflict cu legea și normele de convietuire socială, ni se pare că este momentul potrivit să reînnoim o propunere făcută cu alte prilejuri[5] privind întocmirea unui **Dosar de personalitate** în momentul deschiderii urmăririi penale și în care să se facă mențiuni pe parcurs de către toate organele care vin în contact cu minorul, inclusiv organele de judecată. Dosarul de personalitate (de data aceasta avînd o primă piesă preconstituită — fișa trimisă de școală) constituind o oglindă fidelă a situației mediului de proveniență, a structurii psihice a minorului, preocupările, comportamentului acestuia, ar fi trimis — după luarea hotărîrii — organului care ar urma să se ocupe de reeducarea minorului***. Astfel s-ar fructifica date importante de cunoaștere a acestuia și s-ar facilita luarea încă de la început a celor mai indicate măsuri de educație.

Sporind rolul colectivelor de oameni ai muncii în educare și reeducare — forță colectivă prezentă și în sistemul sancțiunilor penale proiectate — s-ar facilita de fapt, prin acest sistem, un sprijin reciproc între toți factorii educativi, atît în activitatea de cunoaștere a minorilor cu devieri comportamentale, cît și în cea de recuperare socială a acestora.

Valoarea deosebită a datelor cuprinse în dosarul de personalitate și fișă este determinată de faptul că observațiile se fac de către persoane competente, specializate, în urma contactului nemijlocit cu minorul, uneori în chiar momentele de conflict, sau, în orice caz, imediat după acestea reflectînd stările acestuia. Cine ar putea să cunoască mai bine, de pildă, stările prin care trece un copil care ajunge în faza de judecată dacă nu completul care-i urmărește toate manifestările în procesul formării părerii sale intime despre personalitatea acestuia. Sau cine poate să cunoască mai bine pe un elev, dacă nu învățătorul, profesorul, educatorul etc., care se ocupă efectiv de formarea lui.

În munca de formare a elevilor inclusiv pe planul civic-juridic ar trebui să se țină seama mai mult de forma de învățămînt (școală generală, liceu sau școală profesională etc.) de vîrsta copiilor (nivel de înțelegere, deci), de profilul școlii **** și în anumite situații, chiar de cartierul în care se plasează unitatea școlară, dacă dorim ca acțiunile noastre să fie implicate solid în realitatea socială. În interiorul școlii, după opinia noastră, în educația juridică ar trebui să se plece de la activitatea concretă a elevului, de la manifestările curente ale acestuia, renunțîndu-se astfel la tipare rigide, scheme și planuri de măsuri care încorsetează inițiative și conduc la formalism.

Pe acest plan ar trebui să se lase mai multă libertate de acțiune fiecărei școli, iar în cadrul școlilor să se creeze aceleași condiții factorilor educativi care lucrează direct cu elevul și-l cunosc mai bine, sau au o influență mai mare asupra acestuia. Astfel, s-ar putea valorifica inteligența creatoare a tuturor oamenilor școlii și a tuturor unităților școlare — luate ca unitate de acțiune — în lărgirea gamei de activități și a soluțiilor mai adecvate vîrstei, pentru a-i putea atrage pe elevi ca participanți activi la propria lor educație. Fiecare cadru didactic ar trebui să aibă permanent în vedere că „renunțarea la formele perimate de lucru, promovarea unei practici educative active, di-

---

4. În acest sens a se vedea **RENÉ MAHEU, Civilizația universului**, Ed. științifică, București, 1976, p. 119.

* Fișa a fost întocmită special pentru cercetarea inițiată urmărindu-se, prin problematica ei, să se desprindă concluzii ce vizau scopul cercetării. Pentru fiecare subiect din lot s-a completat o asemenea fișă. În situația generalizării fișei în toate școlile, însemnările și observațiile ar începe să fie făcute numai în momentul în care apar probleme deosebite în comportarea elevului (indiferent dacă este vorba de comportarea lui în școală sau în afară).

** De pildă, se mută la o altă unitate școlară, casă de copii, școală profesională, autoritate tutelară dacă elevul abandonează școala, Comisia de ocrotire a minorilor sau chiar organe de urmărire penală, în situația că săvîrșește infracțiuni etc. Instituțiile enunțate mai sus să aibă obligația de a-și transmite reciproc fișa.

5. Vezi **ORTANSA BREZEANU, Perfecționarea metodelor în munca cu minorii infractori**, Buletin Reeducarea minorilor nr. 4/1972.

*** De pildă, ar merge la școală, dacă s-ar lua asemenea măsură la autoritatea tutelară, dacă s-ar încredința spre supraveghere părinților, la o școală de muncă și reeducare în situația unei asemenea hotărîri etc.

**** *În cadrul școlilor profesionale sau al liceelor* industriale — de pildă — elevii trebuie să cunoască legislația care reglementează domeniul de activitate în al cărui profil se încadrează școala. Într-un mod, deci, vor arăta măsurile într-un liceu ce aparține de *Ministerul Energiei Electrice, de exemplu, în alt mod* într-o școală profesională de conducători auto.

namice, a dialogului deschis cu elevii reprezintă condiții ale oricărui act educativ în școala noastră socialistă"[6].

Complexitatea procesului de formare a conștiinței juridice a elevilor impune cu necesitate, nu numai cunoașterea legilor și respectarea lor, din partea tuturor oamenilor școlii, dar și perfecționarea și informarea permanentă a acestora, pentru a găsi soluții de accentuare a contribuției școlii la educarea patriotică, cetățenească a tineretului. În această direcție considerăm că s-ar putea avea în vedere o serie de măsuri, ca organizarea la Casa corpului didactic a unui cabinet de consultații juridice — de sine stătător sau încorporat în cadrul altui cabinet — dotat cu material didactic corespunzător unor tematici anume stabilite, care să asigure consultații juridice celor interesați. În cadrul acestuia s-ar putea iniția acțiuni speciale la care să fie antrenați: Asociația juriștilor, Institutul de cercetări juridice, Facultatea de drept, juriști de la Procuratură și Tribunal. Prin modul de organizare și funcționare, s-ar putea crea posibilitatea diriginților și profesorilor să beneficieze la nevoie și de unele materiale didactice necesare anumitor activități din școală (legislație școlară, de învățământ, diapozitive, filme etc.). În cadrul activităților de profil, ca și la cursurile de reciclare, s-ar putea întreprinde măsuri legate de cunoașterea și popularizarea legilor și chiar testări din cînd în cînd legate de cunoașterea legislației de interes general cît și a celei ce reglementează domeniul învățămîntului, educației etc.

Considerăm oportun ca revista „Tribuna școlii" să înființeze o rubrică specială deschisă unor opinii și dezbateri privind activitatea de educație juridică în școli și generalizării unor experiențe pozitive pentru a stimula pe educatori în găsirea celor mai adecvate mijloace și metode. În același scop „Revista de pedagogie", cu sprijinul personalului didactic, ar putea organiza în școli anchete, interviuri, diferite sondaje, privind modul în care se desfășoară activitatea de educație civică și juridică a elevilor și care este eficiența acesteia. „Revista română de drept", prin posibilitățile de care dispune, ar putea să-și implice preocupările — în cadrul atribuțiilor de popularizare a legilor — și în probleme de formare a conștiinței juridice în școli, pentru a putea aduce o contribuție mai mare în prevenirea unor manifestări antisociale.

6. SUZANA GÂDEA, De ziua învățătorului, „Scînteia" nr. 10844 din 1 iulie 1977.

RECEPTAREA MESAJULUI PATRIOTIC ȘI UMANITAR AL LITERATURII NOASTRE CLASICE ȘI CONTEMPORANE

Prof. **AUGUSTIN MACARIE**
Liceul de artă „N. Tonitza" București

I. CONCEPTUL DE MESAJ AL OPEREI LITERARE

În ultimul timp, noțiunea **mesaj** (al operelor literare) este atît de frecventă în **documente** și-n **discuțiile specialiștilor**, mai ales ale **profesorilor de literatură**, încît orice încercare de teoretizare pare inutilă. Ne spunem : „Știm, e simplu, ce să mai pierdem vremea !" În realitate însă, lucrurile sînt mult mai complicate decît par la prima vedere. Dovada o constituie lucrările de teorie literară clasice și cele de metodica predării literaturii române, care apelează rar și fără precizări suficiente la această noțiune. Situația este similară și în manualele școlare aflate în uz. Studiile mai recente, deși onorabile, n-au reușit să modifice prea mult situația, fie și pentru motivul că n-au ajuns pe masa de lucru a tuturor celor interesați.

Este, așadar, necesar un efort creator și ordonator. Primul pas îl reprezintă plăcuta „zăbavă" asupra dicționarelor. Iată ce aflăm consultîndu-le :

A. „Termenul provine din fr. **message** (cf. lat. **missus** — „trimis"). 1. Comunicarea transmisă prin intermediul cuiva

sau a ceva. 2. Semnificația unei opere literare, artistice. În terminologia literară contemporană cele două sensuri interferează adesea, prin **mesaj** înțelegîndu-se în același timp și **opera literară** (sinonime : enunț, text) privită ca un ansamblu structurat de elemente și **ceea ce se semnifică prin ea,** sensurile care rezultă din text și din context, din actualizarea pe care limba o conferă semnelor. **Mesaj** este strîns legat de **cod** (v), adică de sistemul de mijloace convenționale prin care este transmis. În acest sens, **stilul** a putut fi definit ca o proprietate **a mesajului** în măsura în care acesta e codificat". **(Dicționar de termeni literari,** Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1976, p. 262).

B. **Mesaj** : 3. „conținutul de idei al unei opere de artă ; notă specifică a unui scriitor". (Florin Marcu — Constant Maneca, **Dicționar de neologisme,** ed. a II-a revăzută și adăugită, Ed. științifică, 1966, p. 453).

C. **Message :** „Signification profonde d'une oeuvre litteraire, artistique". (Petit Larousse, 1967, p. 649).

Sintetizînd precizările din cele trei dicționare citate (celelalte — Dicționarul limbii române moderne ; Dicționarul explicativ al limbii române moderne — nu aduc nimic în plus) rezultă că prin **mesaj** se înțelege :

a) semnificația **profundă** a unei opere literare, artistice ;

b) conținutul de idei al unei opere de artă ;

c) stilul sau nota specifică a unui scriitor.

Elementele de mai sus urmează a fi văzute împreună, într-o unitate dialectică (opinia autorului).

Deși am omis — cu intenție ! — ideea în virtutea căreia **prin mesaj** s-ar înțelege **în același timp „și opera literară** privită ca ansamblu structurat de elemente și **ceea ce se semnifică prin ea",** deoarece, indiferent de această relație, **noțiunea de mesaj nu poate fi identificată cu aceea de operă literară,** fără pericolul unei regretabile confuzii, nici cele trei elemente sus-menționate nu rezistă tale quale.

Oare **prin mesaj** trebuie să înțelegem **numai semnificația profundă** a unei opere literare ? Nu există, în economia unei asemenea lucrări, și semnificații **mai mărunte,** dar care să prezinte interes, chiar dacă nu se ordonează în trepte care să conducă la semnificația majoră a operei respective ? În cazul romanelor cu acțiuni paralele (care se interferează desigur) nu există situații cînd, pentru fiecare plan, acțiune, se poate ajunge la o **semnificație profundă ?** Să reținem că G. Călinescu în **Enigma Otiliei** urmărește să ajungă la cititori numai atitudinea sa critică față de „Pecinginea dezumanizării" care — așa cum stă scris în manualul de anul IV — „se întinde în structura morală a personajelor, ca și igrasia și paragina în zidurile clădirii din competiția moștenirii" ? Ar fi prea puțin pentru un univers uman cu atît de profunde implicații cum este cel din capodopera marelui nostru romancier ! Lucrurile devin și mai evidente dacă ne gîndim la **Scrinul negru** de același autor.

Personal, deși am în vedere în primul rînd **semnificația profundă** a unei opere literare, cred că **mesajul** include și **alte semnificații,** dacă autorul „ține" ca ele să ajungă la cititor și să-l convingă (mă gîndesc la semnificațiile **care nu se organizează** în trepte, în momente ale **semnificației profunde).** În frazele : „Felix își strînse pumnii pe ascuns, jură să lucreze și să studieze atît, încît la vîrsta cînd unii își dau doctoratul el să aibă îndărătul lui o activitate publicistică remarcabilă" nu pot să nu văd o pledoarie pentru seriozitate împotriva **vanității** de care, dealtfel, G. Călinescu și pomenește.

De asemenea, nu pot accepta, deși există mult adevăr, nici afirmația că **mesajul** ar echivala cu „conținutul de idei" al unei opere literare. Termenii în cauză sînt departe de a fi sinonimi. Prin urmare, de ce să favorizăm confuzia ? ! În plus, nici **ideile,** care constituie **conținutul de idei,** nu sînt de același calibru. **Semnificația profundă** este dialectic împletită cu ideea sau ideile de bază ale operei respective. Ideile mai puțin importante pot fi purtătoarele unor semnificații diferite, cu sau fără legătură cu semnificația majoră.

Surîsul Hiroshimei de Eugen Jebeleanu — admirabilă „cantată tragică" și impresionant „oratoriu" — are ca mesaj, după G. G. Ursu [1], ideea neputinței „Morții de a nimici Viața". Acest mesaj reprezintă corolarul a două idei-axe : rechizitoriul împotriva războiului și pledoaria pentru pace care se interferează magistral în paginile acestei „tragedii optimiste".

Uneori însă — e cazul lucrărilor de mai mare întindere — în stabilirea mesajului nu sînt luate în considerare nici unele idei importante. Să ne amintim la cîte asemenea idei am renunțat cînd ne-am propus să identificăm mesajul unor opere cum sînt : **Ion, Cartea Oltului, Moromeții, Desculț, Păsările.**

În **Moartea unui artist** de Horia Lovinescu, de pildă, dezbaterea de idei vizează patru domenii fundamentale : **concepția despre moarte ; sensul artei și menirea creatorului de frumos ; relațiile de familie** și **concepția despre dragoste.** Cu toate acestea, **mesajul fundamental** al dramei îl extragem din considerațiile privind **sensul artei și menirea creatorului de frumos.**

Cît privește cel de-al treilea element — „stilul sau nota specifică a unui scri-

1. **Analize și interpretări literare,** Editura didactică și pedagogică, București, 1975, p. 108.

itor" — aş vrea să remarc **că nu ţine de conţinutul mesajului, ci de forma sub care mesajul ajunge la cititor. Rolul lui este să impresioneze, să lase urme adînci în inima şi în conştiinţa cititorului.**

Mesajul cuprins într-o formulare de felul : „Sîntem săraci şi n-avem armată numeroasă, însă nu ne temem de voi, pentru că luptăm pentru o cauză dreaptă", poate fi desprins cu uşurinţă, dar el ne lasă „rece"... „Vina" o poartă, desigur, stilul. Altceva este însă cînd acelaşi mesaj este învăluit în veşmînt eminescian :

„Eu ! Îmi apăr sărăcia şi nevoile şi neamul...
Şi de-aceea tot ce mişcă-n ţara asta,
rîul, ramul,
Mi-e prieten numai mie, iară ţie duşman este,
Duşmănit vei fi de toate, făr-a prinde chiar de veste,
N-avem oşti, dară iubirea de moşie e un zid
Care nu se-fiorează de-a ta faimă, Baiazid !"

La capătul acestor consideraţii, o concluzie, oricît de greu ar fi să ajungem la ea, se impune. Vom spune deci că **mesajul unei opere literare cuprinde atît semnificaţia profundă** (înţelesul major, ideea centrală), cît şi **semnificaţiile mai mărunte,** indiferent dacă se constituie în trepte ale semnificaţiei profunde sau dacă au existenţă adiacentă, ori independentă. **Aceste semnificaţii au menirea să ajungă la cititor şi să-l influenţeze, să-l convingă. Receptarea mesajului şi forţa lui de influenţare depind în mare măsură şi de virtuţile stilistice ale autorului.**

II. FORME ALE MESAJULUI

Subtitlul de mai sus urmăreşte să evidenţieze **cîteva din modalităţile** pe care le poate cunoaşte mesajul în operele literare. Din gama largă a clasificărilor posibile, în funcţie de criteriile pe care se întemeiază, reţinem doar următoarele trei forme :

A. mesajul fundamental şi mesajul (mesajele) secundar.

În romanul **Ion,** de pildă, mesajul fundamental ţine de ideea că **setea nemăsurată de pămînt, menită a fi împlinită cu orice preţ, duce la dezumanizare.** Dar această capodoperă a lui Liviu Rebreanu ne conduce şi la identificarea altor mesaje (secundare), de cele mai multe ori strîns legate de cel fundamental. N-avem decît să urmărim condiţia femeii, problema iubirii, stratificările sociale ale universului rural capitalist, mutaţiile determinate în conştiinţa unor personaje de poziţia lor socială, culturală sau politică, setea de libertate naţională, dorul unirii cu Ţara etc., şi vom descoperi tot atîtea **sensuri, înţelesuri, idei,** menite a-l influenţa pe cititor.

De fapt, exemple de **mesaj secundar** putem găsi şi în cele mai simple scene sau ipostaze cu implicaţii morale. Scena în care Ana „cu sufletul greu", cu „trupul zdrobit" şi cu mintea „stoarsă ca un burete" ajunge la casa Glanetaşului şi se aşază „nepoftită pe laviţă", deoarece „genunchii îi tremurau ca piftia", în timp ce Ion „ca şi cînd nici n-ar fi zărit-o, tăia cu briceagul o muşcătură de slănină, o potrivea pe o felie bună de mălai, o vîra în gură, tăvălea prin sare ceapa crestată şi apoi îmbuca dintr-însa cu multă poftă" este semnificativă. **Mesajul,** uşor de sesizat, ne înfioară, pentru că este rezultatul observaţiei realiste şi al capacităţii de analiză psihologică proprii creatorului romanului românesc modern.

B. Mesajul expres (explicit) **şi mesajul implicit** (inclus).

Deşteptarea României de V. Alecsandri constituie un exemplu **concludent de mesaj expres.** Pentru ilustrare, **citäm** versurile :

„Iată ! lumea se deşteaptă din adînca-i letargie !
Ea păşeşte cu pas mare către-un ţel de mult dorit.
Ah ! treziţi-vă ca dînsa, fraţii mei de România !
Sculaţi toţi cu bărbăţie,
Ziua vieţei a sosit !"

Trebuiau să poarte un nume de Marin Sorescu, în schimb, reprezintă un strălucit exemplu **de mesaj implicit** (inclus, indirect). Ideea că Eminescu — poetul nepereche — reprezintă chintesenţa spiritualităţii româneşti şi merită să fie slăvit cît va exista dulcea limbă românească transpare strălucitor din admirabilul şir de metafore ce constituie axa acestei capodopere a poeziei noastre contemporane din care citäm doar ultima strofă :

„Şi pentru că toate acestea
Trebuiau să poarte un nume,
Un singur nume,
Li s-a spus
Eminescu".

C. Deşi mesajul „se cristalizează" în forme pozitive, izvorul lui îl constituie atît aspectele pozitive (vezi, de pildă, trilogia **Fraţii Jderi** şi-n special ultimul volum — **Oamenii Măriei Sale),** cît şi cele negative (vezi **O scrisoare pierdută** de I. L. Caragiale).

Structura verbală — repetăm! — care exprimă mesajul unei opere literare, indiferent dacă este vorba de **facere** sau **non facere,** trebuie să capete formă pozitivă.

III. CONEXIUNILE CONCEPTULUI DE MESAJ

Fără să ajung la elemente de amănunt sau să apelez la argumente care ar lungi inutil materialul, socotesc că ideea de mesaj trebuie privită în strînsă legătură cu :

A. **Tema operei literare** (socială, morală, istorică, filozofică etc.).

B. **Ideea operei literare,** respectiv atitudinea scriitorului.

C. **Concepția scriitoricească,** exprimată direct sau indirect în operă, interviuri, mărturisiri etc. și prezentă, în special, în poeziile crez-poetic (ars poetica).

Făcînd abstracție de **Epigonii** — poezie clasică din acest punct de vedere și unanim cunoscută —, să ne amintim de versul eminescian din **Icoană și privaz :** „Dator e omul să fie al veacului copil"

Octavian Goga, care socotea că „Scriitorul trebuie să fie un luptător, un deschizător de drumuri, un mare pedagog al neamului din care face parte", ilustrează o înaltă concepție despre menirea poetului în **Rugăciune** din care citez strofa :

„Alungă patimile mele,
Pe veci strigarea lor o frînge,
Și de durerea altor inimi
Învață-mă pe mine-a plînge.
Nu rostul meu, de-a pururi pradă
Ursitei maștere și rele,
Ci jalea unei lumi, părinte,
Să plîngă-n lacrimile mele".

În **Mărul de lîngă drum** — piesă lirică de mare rezistență — se exprimă, după Florin Mihăilescu, „sentimentul apartenenței autentice la o anumită colectivitate umană ce patronează tutelar destinul membrilor ei". Să ne reamintim versurile care deschid și încheie această binecunoscută poezie :

„Sînt măr de lîngă drum și fără gard,
La mine-n ramuri poame roșii ard.
Drumețule, să iei fără sfială,
Că n-ai să dai la nimeni socoteală.
Iar dacă vrei s-aduci cuiva mulțam,
Adu-l țărînei ce sub mine-o am.
E țara ce pe sînul ei ne ține,
Hrănindu-ne pe tine și pe mine".

Intenționat am lăsat la urmă poezia **Testament** de T. Arghezi — una din cele mai alese perle ale literaturii române. Am lăsat-o la urmă, deoarece țin să atrag atenția că Florin Mihăilescu — care realizează o admirabilă analiză literară în volumul scris în colaborare cu G. G. Ursu — vorbește de „mesajul testamentar al poetului către urmașul său ereditar..." Ignorarea epitetului **testamentar** — „expresie a orgoliului unei origini umile, convertite într-o noblețe aparte, aceea a apartenenței de neam și de clasă, al căror exponent se simte autorul" [2] — ne-ar putea determina să ne mărginim doar la această latură a mesajului, în realitate mult mai complex și mai bogat. De fapt, **mesajul testamentar,** corespunzător doar primei idei fundamentale a poeziei — legătura intimă între poet și strămoși — constituie o componentă esențială a mesajului fundamental al celebrului poem arghezian.

D. **Caracterul moralizator al artei** (forța de influențare pe care opera literară o exercită asupra cititorului), așa cum îl cunoaștem din studiile lui T. Maiorescu, Dobrogeanu-Gherea, Garabet Ibrăileanu, reprezintă a patra posibilitate de asociere a ideii de mesaj.

E. În fine, **caracterizarea personajelor** reprezintă, în înșiruirea noastră, ultima formă de conexiune menită să contribuie la evidențierea **mesajului.** Problema este limpede, simplă, de aceea mă voi mărgini la un singur exemplu legat de idealul de a fi noi înșine, de-a gîndi cu capul propriu și de a sta bărbățește pe propriile picioare, chiar dacă există pericolul de a cădea în erori de existența cărora să ne dăm seama prea tîrziu, ideal admirabil exprimat de Moromete prin : „Domnule... eu totdeauna am dus o viață independentă !".

IV. MESAJUL PATRIOTIC ȘI MESAJUL UMANITAR.

Mesajul, considerat atît în sens restrîns — **semnificația profundă,** — cît și lato senso — semnificații mai mărunte — are o sferă largă, capabilă să cuprindă toată gama de manifestări umane. Într-adevăr, nu există gest, situație, faptă etc., care să nu conțină în sine **o sugestie, un înțeles,** capabile să conducă la **o concluzie,** la **o convingere.**

Putem vorbi de **mesaj estetic, moral** — cu toate implicațiile posibile : cinste, demnitate, muncă, conștiință, dreptate etc. ; de mesaj **politic, social, istoric, sociologic** etc. etc.

În cazul operelor literare **cu mesaj expres** (explicit), din care fac parte, în special, lucrările cu caracter patriotic, revoluționar și social-umanitar, stabilirea și aprofundarea mesajului se impun ca necesități educative de prim ordin.

Patriotismul cronicarilor sau al corifeilor Școlii ardelene este atît de evident și de precis formulat, încît simpla citire a textelor poate asigura sesizarea și înțelegerea motivată a sentimentului de dragoste de țară și popor care i-a animat pe acești iluștri înaintași.

Umbra lui Mircea. La Cozia, Hora Unirei, Scrisoarea III, Oltul sau poeziile care proslăvesc patria sau partidul, cum sînt **Țara** de Z. Stancu, **Patria** de M. Beniuc, **Partidului** de N. Labiș ne-au furnizat

[2] Op. cit., p. 100.

suficiente ocazii de analiză și-n special de subliniere a mesajului patriotic pe care-l poartă. Alegerea citatelor semnificative, referirea la epocă și la ceea ce, în mod obișnuit, numim spiritul veacului, sublinierea virtuților literare ale versurilor și evitarea parafrazărilor lungi care, de regulă, banalizează și neutralizează, se dovedesc a fi suficiente pentru stabilirea mesajului pe care-l poartă.

Mesajul umanitar (care „urmărește binele omenirii, plin de umanitate, devotat umanității" — după **Dicționarul limbii române moderne**), avînd o sferă mai largă și mai nuanțată, ne obligă la mai multă meditație și la mai multă selecție.

V. PROBLEME METODICE PRIVIND PUNEREA ÎN EVIDENȚĂ A MESAJULUI OPEREI LITERARE

Principalele probleme pe care profesorul urmează să le rezolve sînt :

1) extragerea citatelor care evidențiază mesajul și aprecierea lui (superior, generos, uman etc.). Pot fi folosite cu succes și mărturisirile autorilor ;

2) stabilirea conexiunilor ce urmează a fi realizate în clasă ;

3) încadrarea mesajului în spiritul epocii sau în mișcarea de idei care l-a generat ;

4) aprecierea valorii stilistice care favorizează circuitul emitent-receptor și asigură influențarea, convingerea cititorului ;

5) stabilirea momentului sau a momentelor din lecție în care mesajul să fie evidențiat și apreciat.

Iată cîteva asemenea momente :

a) după lectura expresivă a unei poezii (**Deșteptarea României** de V. Alecsandri) ;

b) odată cu caracterizarea personajului purtător al mesajului (Dobrian din **Ștafeta nevăzută** de Paul Everac) ;

c) la începutul lecției (capitolului), eventual odată cu explicarea titlului, dacă mesajul constituie rațiunea operei (**Surisul Hiroshimei**) ;

d) la sfîrșitul lecției (capitolului), dacă ne asigură substanță pentru o concluzie finală (**Răscoala** de L. Rebreanu, **Desculț** de Z. Stancu).

EDUCAȚIA CA PRAXIS SOCIAL

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceul nr. 3 — Arad

1. Educația ca praxis social este reproducerea societății

Educația, ca activitate umană de anvergură, socialmente necesară este obiectivarea forțelor sociale, obiectivare ce constă în reproducerea societății viitoare în configurațiile ei socio-culturale esențiale. Transmițîndu-și sistemele de valori, sistemele de interese, de trebuințe, de convingeri și principii, întreaga ideologie, cu idealurile și scopurile sale tinerelor generații, societatea de azi se va obiectiva în tot ce are mai bun și mai valoros, în societatea de mîine. În acest fel, educația are un rol imens și este o activitate de creație socială prin care societatea de azi o creează pe cea de mîine. Educația se înscrie astfel printre marile forțe sociale, cu atît mai puternică, cu cît este bine organizată, cu finalități social-politice precise, și se manifestă ca un cîmp socio-cultural ce cuprinde pe toți membrii societății ca obligație și drept imprescriptibil. Atrași în fluxul de influențe al cîmpului socio-cultural educațional foarte de timpuriu, prin școală, indivizii umani sînt formați și modelați în funcție de un program social-politic. Un astfel de program social-politic al partidului și al societății în ansamblul său, este omogenizarea socială — element esențial al calității vieții socialiste și comuniste. În acest sens, educația, alături de ceilalți factori economici și sociali, este o forță de omogenizare socială.

Educația școlară, formînd tînărul ca om complet, îl va pregăti astfel încît să se integreze, la sfîrșitul perioadei de școlarizare, în diviziunea socială a muncii ca forță de muncă calificată, în structurile sociale într-o anumită categorie socio-profesională, iar în cadrul relațiilor interumane

ca ființă morală. Educația școlară pregătește individul nu pentru a deveni membru al unei clase sociale anumite, ci pentru o anumită categorie socio-profesională într-o continuă mobilitate, deci pentru societatea unică de oameni ai muncii cuprinși într-un sistem de diviziune socială a muncii într-o permanentă devenire sub impactul revoluției tehnico-științifice, care se va amplifica în progresie geometrică, devenind, tot mai mult, o prezență vitală a societății noastre. Astfel, în societatea socialistă deschisă spre transformări de anvergură comunistă, educația nu este o reproducere a societății în structurile sale prezente, ci o reproducere a societății viitoare, în structuri sociale noi, prefigurate în programul partidului nostru ca structuri sociale comuniste.

2. Educația ca praxis social are rolul de a regla sistemele de așteptări reciproce dintre individ și societate

Personalitatea umană, ca sistem dinamic de trebuințe, interese, aspirații, nevoi, convingeri fundamentate și motivate de o viziune de ansamblu asupra lumii, este un filtru socio-psiho-cultural de asimilare sau de respingere a ceea ce societatea pune la dispoziția membrilor săi. În felul acesta, între individ și societate va exista întotdeauna sistemul așteptărilor reciproce și gradul de satisfacere a acestora. Este o relație de ordin social-politic construită prin educație și care conștientizată corect de către individ are un deosebit rol în angajarea conștientă și activă în viața societății.

datoare în măsura în care el, ca individ, și-a realizat în practică obligațiile față de societate. Printr-o educație neadecvată se pot crea frustrații nemotivate și frustrați nemotivați.

3. Educația ca praxis social îi creează pe agenții progresului social

Educația este un factor de valorificare a celui mai prețios capital social — inteligența și geniul creator al poporului. În lucrarea „Civilizația la răscruce" elaborată sub coordonarea lui R. Richta și tradusă în românește în 1970 putem citi : „Nu este o exagerare cînd afirmăm că societatea care va dispune de cel mai bun sistem științific, de învățămînt și — în general — cultural, va ocupa în viitor în lume o poziție asemănătoare celei ocupate pe vremuri de statul cu cele mai mari bogății naturale și mai tîrziu de statul cu cel mai mare potențial industrial" [1]. Iată relevată valoarea educației ca praxis social de formare și dezvoltare a celei mai valoroase bogății a unei națiuni, inteligența și creativitatea membrilor săi, care obiectivate în știință, economie, politică, drept, morală, filozofie etc. condiționează ritmurile dezvoltării sociale, calitatea vieții și viitorul.

P. Apostol în lucrarea de mare amploare informațională „Calitatea vieții și viitorul" a reliefat pregnant „funcția economico-socială a învățămîntului ca activitate de formare de inventatori și de resurse umane capabile să implanteze invenții în activitatea socială". În societatea socialistă multilateral dezvoltată în condițiile accelerației revoluției tehnico-științifice contempo-

Schema relației așteptărilor reciproce dintre individ și societate

SOCIETATE ——— *INDIVID*

Așteptări față de individ și gradul de satisfacere a acestora concretizate în :
Programul partidului
Documentele de partid și de stat
Planurile economice
Sistemul legilor juridice și morale
Constituție etc.

Așteptări față de societate și gradul de satisfacere a acestora.

↑

EDUCAȚIE

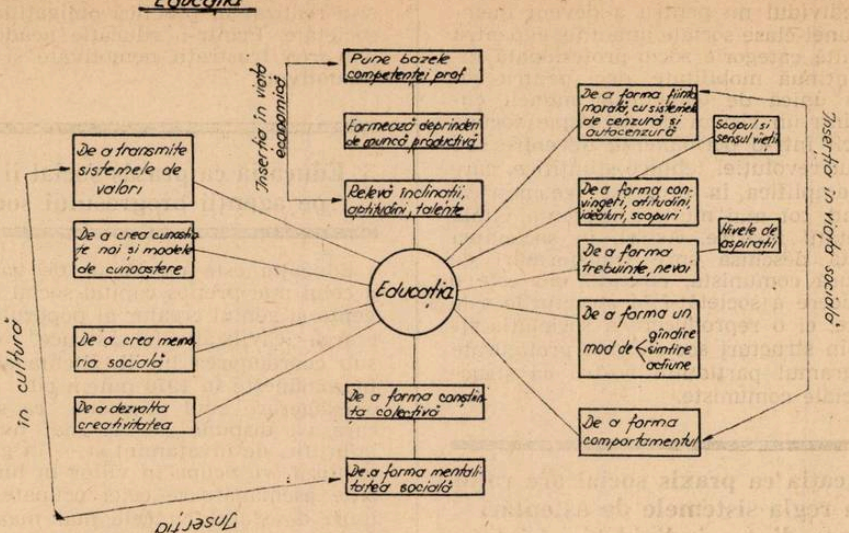
↑

Conștientizarea cerințelor sociale.

Așteptările și gradul lor de satisfacere de către societate sînt trăite de către individ ca sentiment de satisfacție și plenitudine, contribuind astfel la calitatea vieții. Cînd nu sînt satisfăcute, sistemele de cerințe sînt trăite ca sentiment de frustrare. Educația are mare rol în echilibrarea relației așteptărilor, în fundamentarea lor pe motive raționale și pe valori morale, astfel încît individul uman, tînărul în special, să-și însușească imperativul categoric al reciprocității așteptărilor, manifestată în înțelegerea faptului că societatea îi este

rane, progresul economic și social — accentuează autorul — este condiționat de modul în care învățămîntul reușește să formeze „inventatori și indivizi capabili să introducă și să realizeze invențiile pe ansamblul societății". Astfel „învățămîntul reprezintă principala sursă de economisire a timpului de muncă socialmente necesar" [2].

1. R. RICHTA și colectivul, Civilizația la răscruce., Ed., politică, Buc., 1970, p. 190.
2. P. APOSTOL, Calitatea vieții și viitorul, Ed. politică, Buc., 1975, p. 242.



Creativitatea socială manifestată în crearea de forme tot mai perfecționate de organizare a muncii, în modalități originale de înfăptuire a democrației noastre socialiste, în făurirea acelor forme și conținuturi de activități sociale care corespund tot mai bine originalității culturale a poporului nostru și necesităților sale de progres ; cu alte cuvinte creativitatea socială constă în modul în care un popor știe să asimileze universalul sub forma legilor construcției socialiste, a legilor progresului social, a necesității, la structurile economico-sociale și politice proprii. De nivelul creativității sociale depinde abundența de șanse și prilejuri pe care societatea le creează pentru manifestarea inteligenței indivizilor ce o compun fiind, în mod incontestabil, o condiție a activizării forțelor unei națiuni și un factor esențial al calității vieții sociale. Educația în vederea creativității sociale trebuie să formeze inventatori, oameni cu o mare fantezie creatoare, cu capacitatea de a concepe noul în ipostaza sa cea mai bună și cu forța de a-l transpune în practică în forma sa cea mai eficientă. Tocmai de aceea „în centrul politicii generale a partidului și statului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare spre comunism se află permanent omul — factorul esențial al întregii dezvoltări economico-sociale" — se subliniază în Programul P.C.R.

Sintetizînd, printre funcțiile esențiale ale educației ca praxis social, enumerăm :

pregătirea forței de muncă ;

factor de omogenizare socială ;

crearea agenților istoriei prezente și viitoare ;

dă calitate vieții, formînd personalități integrale ;

este expresia cea mai înaltă a responsabilității unui popor față de membrii săi ;

conduce la obiectivarea forțelor esențiale ale unui popor ;

asigură asimiliarea experienței sociale de către individ în procesul integrării sociale ;

formează ființa morală cu sistemele de cenzură și autocenzură ;

este reproducerea societății de mîine.

BIBLIOGRAFIE CONSULTATĂ

1. **Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.**

2. **MARX, K, Manuscrisele economico-filozofice**, în vol. Marx-Engels: „Scrieri din tinerețe", Ed. politică, Buc., 1968.

3. **FAURE, E., A învăța să fii. Un raport al U.N.E.S.C.O.**, E.D.P., Buc., 1974.

4. **CAZAN, AL, Teoria „reproducerii" culturale și limitele ei**, „Revista de filozofie", nr. 5/1977, p. 547—553.

5. **KILPATRICK, H, W., Filosofia educației**, „Antologia pedagogiei americane contemporane", E.D.P., Buc., 1971, p. 111—129.

6. **COUNTS, G. S., Îndrăznește școala să construiască o nouă ordine socială?**, vol. citat. p. 185—188.

7. **P., BOURDIEU și PASSERON, J. C., Învățămînt și reproducție socială**, vol. „Sociologia educației și învățămîntului", Buc., 1977, p. 187.

CERCUL DE ISTORIE ÎNTR-O IPOSTAZĂ POSIBILĂ

Prof. RADNAI E. HARRY
directorul Școlii generale nr. 4
Timișoara

În activitatea de zi cu zi sîntem tentați de multe ori ca să depășim limitele manualului fie datorită unor evenimente care nu și-au găsit locul în lecții, fie unor probleme ridicate de elevi.

Legarea învățămîntului de viață, de practica socială, este un imperativ care își mai așteaptă rezolvarea în unele manuale școlare, iar pentru a astîmpăra setea de cunoștințe a elevilor sînt, de multe ori, insuficiente chiar mijloacele de informare în masă.

În mod normal, școala trebuie să fie factorul primordial care să lămurească multiplele probleme adiacente cunoștințelor din manuale. Cadrul instituțional este însă insuficient. Nu se poate transforma o oră într-o activitate de întrebări și răspunsuri. În schimb, activitatea organizată în afară de oră oferă cel mai adecvat cadru pentru a deschide o fereastră în plus spre lumea minunată a cunoștințelor, spre cultivarea pasiunilor și talentelor, spre inițierea în tainele științelor, culturii, tehnicii etc. Experiența a dovedit că profesorii pasionați de meserie organizează activități deosebit de interesante.

Ca profesor de istorie am încercat să răspund nenumăratelor întrebări puse de elevi, care vizau probleme ce depășeau cadrul programei sau al manualului, organizînd un cerc de probleme de istorie a patriei, istorie locală și universală, istoria invențiilor, a culturii și civilizației omenirii.

Scopul propus a fost acela de a lărgi interesul pentru cercetare, de a integra cunoștințele din școală cu altele noi, de a prezenta într-o formă interesantă contribuția poporului nostru la tezaurul culturii și civilizației universale, de a arăta în ce măsură invențiile, descoperirile au contribuit la mersul înainte al omenirii. Pe de altă parte am urmărit valențele formative ale istoriei, știind că ea nu înseamnă o aglomerare de date și evenimente ci este purtătoarea unor valențe morale, estetice, politice, care au constituit motivații superioare în activitatea marilor personalități ale istoriei.

Activitatea cercului a început cu mulți ani înainte ca înființarea lui să devină o cerință formulată de organele de decizie.

Organizarea cercului

De la bun început m-am confruntat cu probleme organizatorice. Un singur cerc pe școală era de neconceput. Elevii nu erau la același nivel de cunoștințe O problemă discutată la nivelul clasei a VIII-a nu prezenta interes pentru cel de clasa a V-a sau invers. Astfel cercul a fost organizat pe ani de studiu — un singur cerc pe școală, dar cu patru secțiuni.

O altă problemă importantă — participanții. Numai cei mai buni, sau toți care doresc ? La început am fost tentat să adopt prima variantă, adică numai cei mai buni, dar în felul acesta cercul se transforma într-o reuniune de elită și rămîneau pe dinafară cei care nu erau cei mai buni, dar se interesau de problemele cercului. Așa că pînă la urmă participarea a fost condiționată de nota minimă de 6 la istorie.

Justețea acestei cerințe a fost confirmată în decursul anilor. Interesul sporit pentru cerc a avut urmări asupra interesului pentru istorie fapt ce reiese și din tabel (vezi tabelul 1).

Se poate observa că din clasa a V-a sînt cei mai puțini, tocmai pentru că nu înțeleg prea bine această formă de activitate. Urmărind totuși în cei patru ani participarea lor la cerc, vom vedea că pînă la urmă față de 7 înscriși în cl. a V-a au ajuns ca în clasa a VIII-a să participe aproape toată clasa, firește fiecare avînd minimum 6 la istorie.

Forma de conducere a cercului a constituit o altă problemă organizatorică. Am considerat că trebuie să am în vedere următoarele principii :

a) autoconducerea ca expresie a democrației școlare ;

b) conducerea cercului să corespundă conținutului activității.

Ca urmare a respectării acestor principii, am ajuns la următoarea formă organizatorică (vezi schema 1).

Care au fost responsabilitățile fiecăruia ?

Responsabilul cercului pe școală : răspunde de organizarea și pregătirea tuturor activităților, conduce activitățile pe școală și ajută la organizarea activităților pe clase.

Tabel 1.

PARTICIPAREA ELEVILOR LA CERC

Clasa	V	VI	VII	VIII	Total	
Primul an	7	11	9	10	37	20% din efectiv
Al doilea an	13	16	15	18	62	
Al treilea an	12	19	24	22	77	
Al patrulea an	11	21	26	29	87	43% din efectiv

Schema 1

CONDUCEREA PE ȘCOALĂ

1. Responsabilul cercului
2. Secretar
3. Redactor șef al revistei cercului
4. Casier

5.6.7.8. Responsabilii pe secțiuni (ani de studii)

9. Profesorul de istorie

Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
1. Responsabil 2. Secretar 3. Membru în colectivul de redacție a revistei	Idem	Idem	Idem

Secretarul : ține evidența membrilor, convoacă adunările, strînge și împarte materialele etc.

Redactorul șef al revistei : răspunde de apariția lunară, propune teme, adună materialele, le pune în discuția colectivului de redacție, alcătuiește sumarul, se îngrijește de aspectul grafic.

Casierul : strînge banii pentru spectacole, pentru excursii, vizite la muzee, procurarea de volume noi apărute în librării.

Responsabilii pe secțiuni au atribuții identice cu responsabilii pe școală, dar le exercită în anul lor de studiu.

De regulă, activitatea cercului s-a ținut lunar cîte două ore, astfel : săptămîna I clasa a V-a, săptămîna a II-a clasa a VI-a ș.a.m.d. În acest mod practic, în fiecare săptămînă există o activitate de cerc de 1—1/2—2 ore. Participă de obicei cei din secțiunea respectivă, dar pot să vină și cei din alte clase, interesați de tema pusă în discuție.

Conținutul activității

Cercul își desfășoară activitatea pe următoarele planuri :

a) în cadrul adunării lunare ;
b) în perioada dintre două adunări ;
c) activități în afara cercului ;
d) trecerea în revistă a activității.

Locul de desfășurare este cabinetul de istorie.

a. Activitatea în cadrul adunării se desfășoară pe baza unui plan tematic, care se întocmește la începutul anului, ținîndu-se cont de propunerile elevilor, de orientările profesorului, de evenimentele ce se aniversează sau se comemorează .

Pregătirea adunării cercului începe de la adunarea anterioară. Se discută tema, modalitățile de realizare, se împart materialele. În decursul unui an școlar fiecare elev este antrenat cel puțin odată la realizarea unei activități.

Tema fiecărei adunări este astfel aleasă încît să pună în fața elevilor probleme, să stimuleze gîndirea, să-i antreneze la activitatea de documentare, să stîrnească imaginația creatoare. Sînt eliminate metodele verbale. Se urmărește ca activitatea cercului să constituie un model de autoinstruire, un exercițiu pentru viitoarea educație permanentă.

Dezbaterea temelor, adică realizarea activității de cerc a îmbogățit imaginația, a dezvoltat capacitatea de gîndire, a contribuit la educarea politico-ideologică a elevilor, a contribuit la dezvoltarea capacității de motivare, argumentare, de a vorbi liber, de a dezbate probleme.

Desigur că atît conținutul cît și forma diferă la cl. V—VI și VII—VIII. La clasele mari, accentul cade pe cercetare pe bază de fișe, pe **inițiere,** în primul rînd, **în tehnica cercetării științifice.**

Din peste 300 de adunări de cerc în decursul anilor trecuți am desprins niște concluzii :

1. Tematica cercului trebuie să stîrnească interesul elevilor.

2. Formularea titlului temei are mare însemnătate.

3. Forma de desfășurare trebuie să fie variată.

4. Folosirea mijloacelor audio-vizuale se impune ca o necesitate.

5. În activitatea cercului se pot transfera metodele moderne folosite în clasă, ca de ex. : algoritmizarea, problematizarea, modelarea, teoria jocurilor, studiul de caz etc.

6. Pentru a realiza activități interesante, profesorul trebuie să fie la curent cu toate problemele noi, iar pasiunea pentru istorie, pe care o dorește din partea elevilor, să fie vizibilă în primul rînd la el.

În ultima parte a adunării de cerc se desfășoară activitatea CLUBULUI CURIOȘILOR. Fiecare elev este membru al clubului avînd obligația de a fi „curios". Să pună întrebări cu sau fără adresă, direct sau indirect, pe bilețele, iar cel vizat sau cel în cunoștință de cauză să-i răspundă. Acest joc trezește interesul, elevii așteaptă cu multă plăcere să participe la joc.

b. Activitatea în perioada dintre două adunări. După împărțirea sarcinilor, a materialelor, profesorul de istorie stă de vorbă cu fiecare elev care are sarcini și căruia îi dă îndrumări, îl ajută. Se preîntîmpină astfel unele stîngăcii și eșecuri, se asigură sentimentul de satisfacție, bucuria datoriei îndeplinite. Toate acestea apropie pe profesor de elev și invers, ajută cadrului didactic să-l cunoască mai bine pe elev.

c. Activitatea în afară de cerc, mai precis în afara adunării lunare. Aceasta este de mai lungă durată, termenul de îndeplinire fiind prevăzut în planul cercului și are ca scop să canalizeze toate resursele oferite de profilul cercului. Iată cîteva exemple de activități : confecționarea de albume cu fotografii pe teme istorice ; colecții filatelice pe teme de istorie, artă, tehnică etc. ; confecționarea de hărți tematice (evenimente istorice, locuri de naștere ale unor personalități etc.) ; editarea revistei COLUMNA LUI TRAIAN ; confecționarea și ținerea la zi a panoului ISTORIA LA VOI ACASĂ. Aici se expun săptămînal emisiunile de radio și TV cu caracter istoric, noile apariții editoriale, se atrage atenția asupra unor materiale din revistele de specialitate ; organizarea de întîlniri cu cercetători, muzeografi, autori de volume etc. ; excursii tematice. În 4 ani cercul a totalizat cca 30 de zile de excursii, la început pe distanțe scurte, pe urmă tot mai lungi. Nu a rămas monument istoric, casă memorială, muzeu mai important din țară care să nu fi fost vizitat, unde să nu se fi făcut fotografii, diapozitive, să nu se fi procurat pliante și alte materiale ajutătoare pentru istorie, îmbogățindu-se astfel dotarea cabinetului.

d. Trecerea în revistă a activității cercului. De regulă se organizează la sfîrșitul anului ; la pregătire este antrenat întregul cerc, iar conținutul activității constă din următoarele :

I. Concurs „cine știe cîștigă" în care se înmănunchează tot ce s-a dobîndit nou în decursul anului de activitate la cerc. În desfășurarea concursului se folosesc mijloace audio-vizuale, întrebări la care răspunsurile să constituie adevărate demonstrații de gîndire logică, creativitate, capacitate de generalizare, de aplicare a unor cunoștințe teoretice etc. La nici o întrebare nu se solicită răspuns bazat numai pe memorie.

II. Expoziția realizărilor cercului. Tot ce s-a confecționat în decursul unui an : albume, hărți, colecții, itinerare și chiar bibliotecile personale ale elevilor.

III. Prezentarea unui spectacol de sunet și lumină sub formă de montaj literar-muzical-artistic cu temă istorică având ca titlu, în decursul anilor : „De la Columna lui Traian la Coloana infinitului", „Cîntarea României socialiste", „Sîntem un neam de eroi" etc.

ÎN CONCLUZIE : bilanțul activității este pozitiv. Așa cum s-a desfășurat de-a lungul mai multor ani, cercul a fost purtătorul unor importante valențe formative și informative, a constituit un bun exercițiu de pregătire pentru educația permanentă și un minunat prilej de a introduce elevul în cultură într-o formă deosebit de accesibilă și plăcută și de a lega istoria cu practica socială, cercetarea și cu viața.

Pentru profesor a fost un prilej de autoperfecționare, de satisfacții chiar dacă activitatea așa cum s-a desfășurat a necesitat un timp enorm din timpul liber care însă era tocmai cel afectat pentru pasiuni.

EXTRAS

din tematica recomandată în decursul anilor pentru a fi dezbătută la cercul de istorie.

Clasa a V-a :

— O excursie în orașele dispărute ale antichității.
— O călătorie în interiorul unei piramide.
— Asemănări și deosebiri între scrierile diferitelor popoare ale Orientului antic. Cum au fost descifrate ?
— Dacă Eschil, Sofocle și Euripide ne-ar fi ghizi în lumea tragediilor grecești, ce ne-ar povesti ?
— Invitatul nostru: Homer.
— Cei mai viteji și cei mai cinstiți dintre traci.
— Un rege al eroilor, un erou al regilor — Decebal.
— Cele șapte minuni ale lumii antice puteau fi și mai multe ?

Clasa a VI-a :

— Adevăr și legendă despre vichingi.
— În laboratorul unui alchimist. A găsit oare piatra filosofală ?
— O călătorie în Mexic și Peru înainte și după conchistadori.
— Eroi și trădători în războaie și răscoale.
— Bizanț după Bizanț.
— Sunete și imagini care au răzbit peste veacuri : Renașterea.
— Bătălii care au schimbat destinele unor popoare.
— Marco Polo și Nicolae Milescu.
— Proces istoric — pe banca acuzaților: Inchiziția.

Clasa a VII-a :

— Fețele palide împotriva pieilor roșii.
— De la Lincoln la Kennedy — de ce mor președinții în S.U.A. ?
— Un cîntec străbate lumea — Marseillaise.
— Istoria în operele lui G. Verdi.
— Supraviețuitor al lagărelor hitleriste.
— Adevărurile lui Jules Verne.
— Acești oameni minunați și invențiile lor.
— Dosarele secrete ale istoriei.

Clasa a VIII-a :

— De la Herodot la Columna lui Traian — mărturii despre geto-daci.
— Familii domnitoare — Mușatinii și Basarabii.
— Adevăr și legendă despre Vlad Țepeș.
— Paul Chinezul comitele Timișoarei.
— Colonizarea șvabilor în Banat.
— Timișoara ieri, azi, mîine.
— Dincolo de ruine — călători în cetățile medievale.
— Adevărurile istorice și „adevărurile legendelor".
— Timișorenii în Războiul pentru Independență.
— Istoria scrisă cu sîngele muncitorilor.
— Greve și greviști în Banat.
— Să cunoaștem personalitățile ale căror nume au fost date unor străzi din orașul nostru.

LIMITELE PROGNOZEI EDUCAȚIEI

Conf. dr. LIVIU V. FILIMON

1. Delimitarea preocupării și importanța ei

Educația, ca activitate organizată a profesorului, elevului, părintelui etc., desfășurată în vederea înzestrării și perfecționării tinerei generații presupune, prin însăși natura sa, scopuri precizate anticipat pentru perioade relativ lungi de timp, durata școlarizării fiind astăzi de 10, 12, 16 ani. În fapt, organizatorii oricărui sistem de învățămînt elaborează planuri și programe școlare, în care se stabilesc obiectivele instructiv-educative pe trimestre, ani, cicluri. Se poate deci afirma că prognoza este condiția eficienței educației, limitele prognozei comportîndu-se ca neajunsuri ale fenomenului educațional însuși.

Problema prezintă o importanță majoră, legată de faptul că evaluarea viitorului — fie cu privire la starea vremii, la recolta de cereale, dezvoltarea unei națiuni sau a unei anumite personalități — este mai mult sau mai puțin relativă. „Despre viitor, spune Pavel Apostol, nu putem vorbi în termeni categorici, ci în termeni ipotetici, asupra lui putem emite numai previziuni probabiliste, nu însă previziuni certe, în toate detaliile lor"[1]. Ideea este întîlnită și la C. Zamfir, care afirmă că prognozele „prezintă limite fundamentale"[2]. Așa stînd lucrurile, este firesc să ne întrebăm, dacă educatorii și cercetătorii angajați în organizarea învățămîntului acționează călăuziți de scopuri și dacă aceste scopuri sînt raportate la o cunoaștere certă — definitivă — a profilului personalității omului societății viitoare, sau viziunea acestei personalități este dinamică, se delimitează pe măsură ce ne apropiem de realizarea ei.

2. Condițiile prognozei educației

În urmă cu un secol, Herbert Spencer preciza în articolul „Care sînt cele mai prețioase cunoștințe", cerințele alcătuirii programului educației, pornind de la tipurile de activitate[3]. Pedagogii mai noi au lărgit aria „activităților", sau le-au înșiruit într-o altă ordine, fără să observe însă că schema lui Spencer conține o eroare, dată de realizarea scopurilor educației și a mijloacelor de realizare, fără raportarea la profilul uman individual și social viitor. Or, în condițiile dinamicii societății actuale, bazată pe progresul extraordinar al științei și organizării, eficiența educației se măsoară prin confruntarea profilului personalității proiectat anterior (prognoză), cu cel existent în fiecare etapă a evoluției. Astfel, prognoza educației devine posibilă condiționat de două coordonate : prima — cunoașterea profilului individual și social actual, respectiv confruntarea cu ideile propuse pentru perioada dată ; a doua — precizarea profilului uman viitor și aprecierea valorii în raport cu realizarea lui efectivă.

3. Limitele biopsihice ale prognozei educației

În prognoza educației, după părerea noastră, trebuie să se ia în considerație că omul este greu de cunoscut, dat fiind complexitatea naturii sale și mai ales starea sa de continuă schimbare determinată de factori multipli, între care unii întîmplători, imposibil de prevăzut. În ultimul caz ne referim la faptul că viața, ca fenomen dinamic evolutiv, își modifică fără odihnă direcția și planul dezvoltării în cadrul unor relații dialectice dintre natură — ceea ce este ea la un moment dat — și conjugarea sa cu factorii de mediu angajați într-un raport dinamic de adaptare. Relațiile dintre fenotip și genotip primesc astfel un conținut dialectic, cunoașterea lor fiind relativă, nu se asigură baza necesară previziunii certe. De exemplu calitățile pe care le va avea un copil cînd va deveni adult nu pot fi deduse pur și simplu din cunoașterea „zestrei sale ereditare", deoarece aceasta este polivalentă. Pe un același fond biopsihic se pot grefa, în raport

Tabelul nr. 1

Nr. crt.	Conținutul memoriei	număr de date memorate						clasa	număr de subiecți	obs.
		3	4	5	6	7	8			
1	Cuvinte	7	12	3	1	—	—	I—IV	23	
2	Cifre	—	—	—	—	—	15	III—IV	63	
3	Litere	8	64	2	48	—	—	I—IV	74	
	Total	15	76	5	49	—	15		160	

Tabelul nr. 2

Nr. crt.	Obiectul	număr subiecți	număr cadre	note							obs.
				4	5	6	7	8	9	10	
1	Limba română	1 121	34	9	1	9	14	—	—	—	
2	Matematică	1 101	31	1	4	11	16	—	—	—	
	Total	2 222	65	10	5	20	30	—	—	—	

cu acțiunea factorilor de mediu și stăruința persoanei însăși [4], profile de personalități foarte diverse. Așa se explică existența cazurilor de elevi premianți în școală, dar mediocri în producție, sau a celor fruntași proveniți din rîndul mijlociilor.

În prognoza educației, deci, trebuie avut în vedere că dezvoltarea umană este un proces dinamic evolutiv, imposibil de prevăzut cu certitudine, datorită dependenței sale de o multitudine de factori stabili și întîmplători, obiectivi și subiectivi. Aceasta constituie prima limită a prognozei educației.

A doua limită a prognozei, determinată de complexitatea naturii umane, a fost demonstrată de teoria leninistă a adevărului, care ne învață că realitatea obiectivă este deosebit de complexă, pentru a se ajunge să fie cunoscută integral la un moment dat. Cu atît mai mult devine dificilă cunoașterea etapelor viitoare ale realității vii — evolutivă și a societății umane — dinamică.

Lărgirea gîndirii și volumul memoriei acționează, de asemenea, ca limite ale prognozei, cercetările întreprinse de noi în cadrul unei lucrări despre supraangajarea educațională [5], au arătat că volumul memorării imediate (numărul de cifre, litere, cuvinte — prezentate ca la tohistoscop) este de 4—8 elemente la școlarii mici (vezi tabelul nr. 1).

În cadrul unei alte cercetări[6], prin care s-a urmărit împrăștierea notelor școlare puse de 65 profesori și învățători, am constatat că 46% utilizează maximum 7 note și 54%, 4—6 note, faptă ce confirmă observația că și la verificarea cunoștințelor se operează cu un număr limitat de referințe.

Deși cercetarea nu a fost încheiată, ea sugerează concluzia că numărul de premise cu care raționează gîndirea umană este limitat. Referindu-se la această problemă, M. Malița afirmă că nici cei mai inteligenți oameni nu depășesc 7—8 premise, gîndite simultan, cînd au de descoperit soluția unei probleme noi. În consecință, prognoza fenomenelor educaționale, dependente de un număr mare de factori determinați este limitată de lărgimea gîndirii umane. Practica a confirmat posibilitatea elaborării de măsuri ce se dovedesc insuficiente abia după ce au fost aplicate. În viitor, cînd tehnica va da un ajutor mai substanțial gîndirii, probabil că se va ajunge ca numărul mare de date ce trebuie luate în seamă la judecarea unei probleme să nu mai constituie o frînă în calea prognozei.

Un ultim exemplu de limitare biopsihică a prognozei educației privește reactivitatea evaluării personalității. Așa cum se știe, pentru caracterizarea deosebirilor individuale, se utilizează conceptul de calitate. Or, numărul calităților este indeterminabil, iar semnificația fiecăreia dintre ele — subiectivă. O aceeași calitate, „bunătatea" bunăoară, capătă o semnificație personală în dependență de vîrstă, sex, profesie. Un chestionar dat de noi elevilor din ultima clasă, studenți și cadre didactice, în care aceștia aveau de notat trei nume de calități ce caracterizează un bun elev, un bun profesor și un bun soț, a scos în evidență existența unei foarte mari diversități de forme de reflectare a conceptului de calitate (vezi tabelul nr. 3).

Devine astfel evidentă dificultatea ce se ridică, sub aspectul valorizării personalității, pentru prognoza educației. Dacă fiecare educator și elev are o optică personală asupra calităților umane, colabo-

Tabelul nr. 3

Nr. crt.	Subiecți	Total răspunsuri	Feluri de calități	Clasificarea calităților		
				voință caracter	intelect	afectivitate
1.	Profesor	1272	56	67	25	8
2.	Elev	1323	111	84	9	7
3.	Soț	1143	—	70	3	14
	TOTAL	3738	167	221	37	29

rarea lor deplină la formularea scopului instrucției și alegerea mijloacelor de educare și autoeducare, este limitată.

4. Limitele sociale ale prognozei educației

Principiul organizator al oricărei structuri — spune M. Malița — este finalitatea, scopul sau obiectivul [7]. Nu întîmplător statul socialist, formă superioară de organizare socială, se dezvoltă planificat. Educația, ca activitate sistematică de influențare a copilului, operează la rîndul ei cu planuri (programe, manuale, metodici) elaborate pe bază de obiective, scopuri de îndeplinit în viitor. Este firesc, deci, să se vorbească despre determinarea socială a prognozei educației.

Dintre limitele sociale ale prognozei amintim, mai întîi, pe cea legată de planificarea volumului de sarcini. Se știe că orice plan cuprinde o serie de obiective eșalonate cantitativ pe unități de timp. Cînd planificarea se face „sub nivel", consecințele prognozei eronate — realizarea parțială sau depășirea planului — se redresează relativ ușor, cu pierderi minime (de exemplu, pregătirea suplimentară de învățători în condițiile lipsei de cadre didactice). Întrucît toți absolvenții vor fi încadrați la locul de muncă pentru care au fost școlarizați, valorificarea lor poate fi considerată în general suficientă. Din contra, dacă în condițiile planificării la „pragul optim" numărul absolvenților depășește numărul posturilor, prognoza eronată a necesarului de cadre se soldează cu pierderi ale statului (care a investit fonduri în pregătirea unor specialiști ce vor fi utilizați în munci nepotrivite) și individuale — nemulțumiri ale tinerilor nerealizați profesional.

Tot o insuficiență a planificării trebuie considerată precizarea conținutului programei pe cicluri și ani, fără raportarea la viitor. Ne referim la cercul vicios ce se creează în învățămînt, cînd programele se reajustează după posibilitățile elevilor, manualele după programe, iar posibilitățile elevilor se apreciază după manuale și programe. Nu este de mirare, în această ipostază, că în condițiile slăbirii selecției și ale promovabilității „generale", cerințele să se reducă treptat, ajungîndu-se la o coborîre a curbei învățării, în timp ce științele continuă să se dezvolte intensiv. Se întîlnesc profesori care nu știu și nici nu-și dau silința să afle ce influență vor avea cunoștințele predate asupra elevilor, dacă toate deprinderile sau numai o parte (unele sau altele etc.) sînt mai oportune pentru viață și profesie. De obicei eforturile se concretizează asupra obiectivelor din plan — însușirea materiei. Cînd sînt întrebați ce scop au urmărit în lecție, răspund, în cel mai fericit caz, printr-o frază stereotipă : „Însușirea de noi cunoștințe", ca și cum învățarea ar fi un scop în sine ce exclude întrebările : „Pentru ce ?", „Cît învățăm ?"

S-au obținut în ultimul timp progrese importante în reajustarea anuală a programelor școlare, pe baza analizei succeselor obținute în anii precedenți. Deși aceasta nu constituie un caz de prognoză propriuzisă, ea oglindește preocuparea de selectare a sarcinilor în raport cu capacitatea de predare și asimilare.

O ultimă insuficiență, la care ne referim aici, este legată de valorizarea socială a personalității umane. Considerînd relativitatea conduitei o cauză a relativității educației, D. Todoran afirmă că „una și aceeași manifestare exterioară este posibil să dobîndească în condiții felurite, înțelesuri și funcții sociale deosebite, după cum două manifestări deosebite pot avea o semnificație socială identică" [8]. Observația are implicații asupra prognozei — atestă limitarea posibilității de a se aprecia anticipat, în momentul planificării educației, a cerințelor și valorizărilor din etapele viitoare, la care ea se referă. Este adevărat că, dacă se ajunge la cunoașterea suficientă a situației din societatea actuală, prognoza etapei următoare este mult ușurată, dar nu se elimină riscul unor erori, dat fiind complexitatea fenomenelor sociale și multitudinea factorilor ei determinanți, dintre care unii întîmplători sau subiectivi.

5. În concluzie

Întrucît relativitatea prognozei educației se manifestă și ca relativitate a valorii planului, programei, manualului, se impune : mai multă circumspecție în acceptarea soluțiilor pedagogilor „reformatori", o viziune mai largă asupra pragramului instruirii ; întărirea autonomiei școlii și cadrului didactic ; perfecționarea controlului eficienței educației ; intensificarea cercetării psiho-socio-pedagogice. De fapt, aceasta este și politica partidului nostru. La Plenara din iulie 1973 s-a hotărît că „Se va îmbunătăți cercetarea pedagogică orientînd-o mai ferm spre problemele prioritare ale învățămîntului, se va asigura experimentarea prealabilă a principalelor măsuri ce se vor adopta".

Relativitatea prognozei este caracteristică nu numai educației, ci tuturor activităților bio-psiho-sociale. Factorii determinanți, motivele acționale dintr-un moment dat, se schimbă cu trecerea timpului. Într-adevăr, omul este capabil să introducă în lanțul determinației motivaționale un element original imposibil de prevăzut — căci nu se poate crea (descrie ca atare) ceea ce încă n-a fost creat. Deci, în fiecare nouă etapă, se inventariază premisele abandonării parțial sau total a vechilor planuri și descoperirii de soluții mai adecvate. Observația este o invitație la lupta împotriva șablonismului și dogmatismului. În același timp ea ne ajută să înțelegem justețea politicii partidului despre diversitatea căilor de construire a socialismului și dinamica mijloacelor utilizate.

BIBLIOGRAFIE

1. **APOSTOL, PAVEL,** Omul anului 2000, 1972, p. 51.
2. **ZAMFIR, C.** Prognoza modurilor de organizare social-umană, în „Prognoza sociologică", 1972, p. 45.
3. **SPENCER, HERBERT,** Eseuri despre educație, 1973, p. 37.
4. **FILIMON, V. LIVIU,** Persoana, factor al formației umane, în Modernizarea învățămîntului, Bacău, 1971.
5. **FILIMON V. LIVIU,** Studiul supraangajării educaționale, în „Revista de pedagogie" nr. 6/1971.
6. **FILIMON V. LIVIU** Aspectele psihologice ale aprecierii în cadrul examenelor — concurs, în „Forum", nr. 4/1974.
7. **MALIȚA, MIRCEA,** Aurul cenușiu, vol. I, 1971, p. 86.
8. **TODORAN, D.,** Previziunea în „Fundamenta pedagogiae", vol. II, 1970, p. 7.

Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*

Propunîndu-și — programatic — să contrabalanseze tendințele de individualizare și mecanizare exagerată a educației, lucrarea lui Ioan Nicola ne oferă alternativa abordării sociale sau situaționale a colectivului de elevi. Această perspectivă acțională este transpusă într-un program pe care-l sintetizează astfel: *cunoaștere → intervenție → evaluare a schimbărilor obținute.* Cu alte cuvinte, un ghid orientativ, un instrument de acțiune pus la îndemîna dirigintelui în calitatea sa de conducător și îndrumător al colectivului de elevi și de comandant-instructor al detașamentului de pionieri. O lucrare cu caracter predominant practic, oferind dirigintelui metode , procedee și instrumente concrete pentru îndeplinirea atribuțiilor sale de lider formal al grupului-clasă sau al grupului-detașament. Modelul de abordare propus oferă un adevărat program de acțiune pentru diriginte: transformarea colectivului de elevi într-un laborator de antrenament social, mijloc de învățare a comportamentelor sociale satisfăcătoare.

Programul de cercetare-acțiune propus dirigintelui este conceput ca o succesiune a trei secvențe:

a) Cunoașterea legităților formării și dezvoltării colectivului de elevi și a sarcinilor educative ce decurg din această perspectivă de abordare. Colectivul e văzut ca diferența specifică, genul proxim fiind grupul. Notele definitorii ale colectivului fiind prezența scopului unic și caracterul său de organism asocial în cunoașterea acestuia, se va insista, îndeosebi asupra surprinderii caracteristicilor sale ca unitate socială supraindividuală, a personalității colective văzută din perspectivă acțională, a sintalității sale. Între mesajul educațional (stimul) și ecoul acestuia (conduita elevului) personalitatea constituie condiția internă care mijlocește acest transfer. Interdependența sintalității — personalitate poate fi exprimată, după autor, astfel: (M(ediu)← — →|(S)-(P)|← — → — — — — R (ăspuns). Blocul „S-P" (sintalitate-personalitate) nu poate fi cunoscut decît îmbinînd metodele și tehnicile de cunoaștere a individualității cu cele de cunoaștere a grupului social.

b) Cunoașterea sintalității este văzută ca o modalitate de formare și educare a colectivului de elevi. Intervenția psihosocială asupra sintalității nu exclude însă perspectiva personalității; elevul văzut în contextul social, ca element al structurii. De aici obiectivul fundamental al acțiunilor întreprinse asupra colectivului: pregătirea elevilor în vederea exercitării optime a calității lor de subiecți ai relațiilor interumane și al obiectivelor secundare: conștientizarea și ameliorarea statutelor elevilor în colectiv, distribuirea judicioasă a rolurilor și antrenarea elevilor în exercitarea lor. În vederea atingerii acestor scopuri sînt propuse cîteva „modele" de acțiune asupra sintalității: jocurile sociale, organizarea activității didactice după modelul muncii în grupuri, influențarea persuasivă a colectivului, pe baza consensului și adeziunii afective, apelîndu-se — în general — la tehnicile sociometrice.

c) Cunoașterea și acțiunea asupra sintalității colectivului de elevi comportă criterii specifice de evaluare a eficienței. Ni se propun, drept criterii, evoluția elevilor în cadranele sociometrice (evoluția alegerilor, respingerilor, incluziunii sociale), relația dintre distribuția reală și cea ideală a elevilor în ierarhia valorilor morale ale colectivului, relația dintre liderii formali și cei informali.

Prin structura lucrării, precum și prin modalitatea de tratare, se urmărește oferirea unui aspect mai puțin punoscut al actului educațional. Dirigintele este invitat și ajutat să cunoască, să intervină și să aprecieze obiectiv rezultatele obținute. Uneori, însă, invitația la dirijare, îndrumare, coordonare ni se pare mult prea insistentă. Ar fi fost necesară — poate — snblinierea pericolului manipulării colectivului de către diriginte, acțiune ce împiedică manifestarea capacității de autogestiune și autoreglare a sintalității.

Considerăm lucrarea lui Ioan Nicola una dintre reușitele literaturi psihosociologice din țara noastră, o contribuție la orientarea procesului de învățămînt către valorificarea potențelor colectivelor școlare.

Adrian NECULAU

---

* **IOAN NICOLA, Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi,** Ed tura didactică și pedagogică, Buc., 1978 .

PROFESORUL
și strategiile dezvoltării educaționale

Dr. FRED MAHLER

În actuala epocă, în care dezvoltarea economico-socială globală și rapidele mutații ale sistemelor de valori pun instituția școlară în fața unor ineluctabile transformări, rolul principalului factor al sistemului — PROFESORUL se află într-o nu mai mică reconsiderare, reconsiderare ce ia uneori forme extremiste ajungînd pînă la însăși negarea funcției sale sau la contestarea esenței naturii sale tradiționale. Cît din aceste reinterpretări va rămîne ca o reală contribuție la progresul educației și, în general, al societății o va arăta numai viitorul. Pentru moment singurul sau, cel puțin, principalul mijloc de a supune unei verificări asemenea interpretări este analiza lor prin prisma diferitelor componente ale științelor moderne ale educației în cadrul cărora sociologia educației și învățămîntului se dovedește din ce în ce mai mult un instrument pertinent și deosebit de relevant de cunoaștere și acțiune.

Cît se poate de sugestivă pentru unele dintre preocupările acestei discipline în ceea ce privește statutul și rolul cadrelor didactice în ansamblul dezvoltării complexe, contradictorii a școlii contemporane, îndeosebi în condițiile societății occidentale, este dezbaterea cuprinsă într-unul din recentele numere ale prestigioasei reviste belgiene de sociologie „Revue de l'Institut de sociologie" [1] publicată de Universitatea Liberă din Bruxelles, sub egida Institutului de sociologie. Grupajul începe printr-un amplu studiu introductiv intitulat: „Cîteva căi și mijloace ale sociologiei învățămîntului", studiu care așa cum subliniază autoarea, Anne Van Haecht [2], a fost realizat paralel cu o cercetare asupra aspirațiilor profesionale ale profesorilor învățămîntului secundar; alte studii cum sînt cel despre dimensiunile sociale ale politicii educative (H. Gaziel) cel despre traiectoriile sociale și practicile educative (Y. G. Liénard și E. Servais) în care se face analiza unor procese de socializare secundară legate de fenomenele de mobilitate trasează, pe baza unui vast material de cercetare empirică, un cadru larg al problematicii școlii în Belgia, Franța și în alte țări capitaliste dezvoltate; axat pe analiza sociologică a poziției și orientărilor cadrelor didactice în acest context global este studiul lui J. Nizet și E. Servais intitulat: „Rolul ideologiilor în formarea opiniilor pedagogice". Fără a încerca în acest succint articol să ne referim la ansamblul problemelor discutate de autorii amintiți ne vom opri asupra cîtorva dintre considerațiile lor privitoare la raportul dintre profesor și strategiile dezvoltării educaționale contemporane.

Modele sociologice de analiză a învățămîntului

Înțelegera problematicii actuale a statutului și rolului profesorului și a funcționalității sale în ansamblul dezvoltării sistemului școlar beneficiază în ultimii ani de rezultatele unor multiple cercetări de sociologie a învățămîntului care, după cum relevă autoarea studiului introductiv, cunosc cîteva mari orientări: analiza organizațională, cea funcționalistă, cea structural-lingvistică și cea sistemică. Fiecare, oferind o paradigmă proprie pentru înțelegerea structurii și funcționării școlii ca instituție socială, permite și o anumită abordare a specificității funcțiilor pe care cadrele didactice le îndeplinesc sau trebuie să le îndeplinească în raport cu ansamblul procesului de dezvoltare a școlii și de evoluție, inclusiv contradictorie, a raporturilor complexe ale acesteia cu societatea.

a) Din punctul de vedere al **analizei organizaționale,** școala — și autorii se referă desigur în mod explicit la școala contemporană din țările occidentale — este o instituție cu caracter birocratic: pentru

1. Revue de l'Institut de sociologie, 1977, 3—4, Editions de l'Université Libre de Bruxelles.
2. ANNE VAN HAECHT, Quelques voies et moyens de la sociologie de l'enseignement, „Revue de l'Institut de sociologie", 1977, nr. 3—4.

Michel Crozier [3] sistemul de învățămînt ca principal aparat de control social căruia trebuie să i se supună indivizii reflectă societatea pe care el o consideră, în tradiția lui Max Weber, ca birocratică, avînd ca trăsături principale : 1. centralizarea deciziei ; 2. dezvoltarea unor raporturi impersonale (prăpastia dintre profesor și elev, care reproduce separarea pe straturi a oricărui sistem birocratic, izolarea indivizilor, autoritatea distantă a profesorului și insuficiența raporturilor „față în față" cu elevii) ; 3. conținutul prea abstract, rupt de viața practică a societății și de viața personală a elevului, al învățămîntului ; 4. selecția în rîndurile castei profesorilor a unei „elite" aparținînd claselor superioare sau acelei fracțiuni a claselor de mijloc ce servește ideologia dominantă. Cum scrie Anne Van Haecht, „într-un mod general analiza organizațională are meritul de a dezvălui rigiditatea structurilor educative, formalizarea abuzivă a statusurilor și rolurilor, slăbiciunea puterii de acțiune a agenților instituției și ritualismul comportamentelor ce rezultă din acestea" (p. 357).

b) Cît privește **modul de analiză funcționalist,** acesta studiază școala, inclusiv rolul cadrelor didactice, prin prisma contribuției instituției la organizarea, menținerea și activitatea societății în termenii funcțiilor de integrare, aculturație, creație, reproducție și producție ale procesului de socializare privit ca esență a învățămîntului și educației. Relevînd diversitatea pozițiilor sociologilor care au analizat în ultima perioadă mai ales funcția de reproducție a învățămîntului și subliniind contribuțiile unor autori marxiști cum sînt L. Althusser, G. Snyders, C. Baudelot și R. Establet — studiul se oprește în mod deosebit la pozițiile critice ale lui Pierre Bourdieu, în mod special la teza acestuia cu privire la **conservatismul pedagogic** ca reflex al funcției de reproducție a sistemului școlar : „Atunci cînd cultura, pe care școala are în mod obiectiv funcția de a o conserva, inculca și consacra, tinde să se reducă la raportul cu acea cultură care este investită cu o funcție socială de distingere prin simplul fapt că toate condițiile dobîndirii ei sînt monopolizate de clasele dominante, conservatismul pedagogic, care la limită nu atribuie alt scop sistemului de învățămînt decît acela de a se privi pe sine ca identic cu sine, este cel mai bun aliat al conservatismului social și politic pentru că, sub aparența de a apăra interesele unui grup particular și de a face autonome scopurile unei instituții particulare, el contribuie prin efectele sale directe și indirecte la menținerea ordinei sociale" [4]. Anne Van Haecht subliniază în acest sens că școala (inclusiv principalii ei reprezentanți, profesorii) reprezintă în aceste condiții un instrument al transmiterii ereditare a privilegiilor în măsura în care acordă celor privilegiați privilegiul de a nu apare ca privilegiați și în care ea reușește să-i convingă pe cei neprivilegiați că datorează destinul lor școlar și social lipsei de aptitudini și de merite.

c) **Modalitatea socio-lingvistică** de investigație este concretizată prin ampla cercetare întreprinsă de V. Isambert-Jamati care a efectuat o analiză de conținut a discursurilor ținute de profesori la serbările prilejuite de împărțirea premiilor școlare între 1860—1965 [5]; autoarea dezvăluie prin prisma acestor mărturii ale evoluției ideologiei corpului profesoral importante mutații care privesc modul de înțelegere de către cadrele didactice a rolului lor în socializarea elevilor, pozitivă fiind de pildă reducerea treptată a ponderei orientărilor elitiste în favoarea pozițiilor ce susțin democratizarea școlii.

d) Cît privește **modul de analiză sistemic,** studiul la care ne referim se oprește la modelul propus de Raymond Boudon [6] care leagă structurile socio-profesionale, structurile sociale și logica opțiunilor indivizilor (elevi, părinți, profesori, patroni). Prin prisma acestui tip de analiză esențiale se dovedesc mecanismele exponențiale ce adîncesc inegalitatea șanselor școlare și sociale prin cumularea efectelor ce se produc în „punctele de bifurcare" (momentele de alegere între niveluri sau tipuri diferite de învățămînt cu consecințe diferite asupra statusului socio-profesional ulterior) ; și în acest cadru se pune în evidență rolul de evaluare, selecție și orientare pe care îl joacă profesorul în raport cu opțiunile și performanțele elevilor și deci contribuția sa la mobilitatea socio-profesională.

Toate aceste modalități de analiză converg, după cum pe drept cuvînt se subliniază în revista belgiană, spre a releva **importanța abordării învățămîntului ca instituție pentru înțelegerea științifică a statusului și rolului, a orientărilor și eficienței cadrelor didactice în ansamblul procesului instructiv-educativ școlar.** Pornind de la o reconsiderare critică a operei de sociologie a educației a lui Durkheim, autoarea definește învățămîntul ca „transmitere a unei anumite cunoașteri programate, destinată să fie asimilată de copii, adolescenți și anumiți adulți sub acțiunea unor adulți formați în mod special pentru această sarcină și avînd un statut particular, în interiorul unui spațiu și al unui timp specifice", (p. 349). Autoarea subliniază că punctul de plecare al unei asemenea înțelegeri a învățămîntului ca „fapt social total" care nu-l lipsește nici de realitatea sa normativă și nici de realitatea sa materială — îl constituie definirea de

3. M. CROZIER, Le Phenomène bureaucratique, Paris, Ed. du Seuil, 1963, p. 290 și urm.
4. P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, La Reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970, p. 235.
5. V. ISAMBERT—JAMATI, Crises de la société, crises de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1970.
6. R. BOUDON, L'inégalité des chances, Paris, Ed. Armand Colin, 1970.

către Claude Javeau a instituției ca „formă de control și de determinare a conduitelor individuale în cadrul unui grup organizat care are o anumită structură, finalități colective și mijloace de presiune"[7].

Profesorul ca agent al instituției școlare

Astfel, pe baza unor modele sociologice de ansamblu privitoare la învățămînt, analizat ca instituție în relațiile sale funcționale cu societatea globală, devine posibilă o cunoaștere a problematicii sociologice a corpului profesoral privit ca agent al instituției școlare ; definirea „pur" pedagogică sau psihologică a profesorului și a raporturilor sale îndeosebi cu elevul poate astfel să se adîncească și să se întemeieze chiar pe o înțelegere sociologică a esenței sale.

O contribuție valoroasă în această direcție o constituie studiul publicat de J. M. Chapoulie în Revue Française de Sociologie[8], în care autorul descifrează trei aspecte majore ale naturii funcțiilor, și raporturilor sociologice ale profesorului și anume :

A) **Raportul cu sistemul claselor sociale sau falsa autonomie :** profesiunea de profesor se întemeiază pe o „delegare de autoritate" din partea societății care încredințează cadrelor didactice educarea tinerei generații și care apare în realitatea socială sub forma autonomiei relative a acestui grup și a practicii sale ; dar, în fapt, această autonomie este foarte relativă tocmai pentru că delegarea de autoritate este foarte limitată. Autorul subliniază printre factorii care au o deosebită importanță în acest sens existența, desigur, în contextul societății respective, a lipsei de convergență între socializarea primară, efectuată de familie, și socializarea secundară, efectuată de școală ; astfel că „libertatea" de acțiune a profesorilor este în realitate extrem de mult îngustată prin variațiile formei de socializare primară în funcție de originile sociale diferite ale copiilor, de deosebirile existente în cadrul diviziunii muncii pedagogice între familie și școală, precum și de inegalitatea aspirațiilor și așteptărilor elevilor față de învățămînt și profesiune în funcție de caracteristicile provenienței de clasă și de inechitatea selecției.

B) **Devalorizarea funcției pedagogice :** în condițiile în care învățămîntul se află într-o permanentă extindere, schimbarea școlii dintr-o instituție elitară într-un instrument tehnocratic este considerată de cadrele didactice însești ca o devalorizare a funcției pedagogice : rolul profesorului este privit, în cadrul reînnoirii educației ca proces de masă cu caracter utilitar, nu în continuare ca un conducător al procesului de învățămînt, dispunînd de autoritate, ci doar ca „animator" menit să ajute elevii în trierea informațiilor cu care ei vin în contact pe numeroase alte căi decît doar prin școală ; în raport cu rolul mult sporit al mass-mediei — nu întîmplător denumite „școala paralelă" — profesorul încetează de a mai fi unica sursă de cunoaștere ; totodată, rapiditatea progresului cunoașterii, al științei și profesiunilor impun o permanentă reciclare a cadrelor didactice a căror pregătire inițială riscă în permanență să rămînă în urma vieții. Toate aceste schimbări sînt asimilate cu o criză a învățămîntului, numeroși profesori refuzînd sau privind cu multe rezerve mutațiile statutului și funcțiilor lor care subminează autoritatea profesorală, cel puțin în înțelesul ei tradițional.

C) **Lipsa de unitate :** diferențele și contradicțiile societății capitaliste se reflectă în lipsa de unitate, ca recrutare și ca orientare de clasă a corpului profesoral ; dar ceea ce este încă mai important este prezența în corpul profesoral a unei stratificări și ierarhizări care reflectă caracteristicile respective ale societății și, totodată, le legitimează. Astfel, ca instrument al „distanțării sociale avînd ca scop legitimarea diferențelor de status", școala imprimă și agenților ei o situație de inegalitate consfințită de existența ierarhiilor statutare ale categoriilor de profesori, ierarhie bazată pe diferențierile competențelor pedagogice : cum scrie J. Fournier, această ierarhie este produsul coexistenței a patru elemente : „cu cît vîrsta publicului căruia trebuie să i se adreseze profesorul este mai mare — iar la vîrstă egală cu cît este mai „nobilă" filiera de învățămînt în care el este angajat — cu atît mai lungă este durata formației pe care trebuie s-o primească, cu atît mai substanțială este plata pe care o primește și cu atît mai mici sînt obligațiile de serviciu prescrise normativ"[9].

Este evident că, dacă asemenea considerații sînt departe de a epuiza multitudinea aspectelor legate de statutul și rolul profesorului în școală și în societate — ele au meritul de a evidenția cîteva dintre aspectele contradictorii majore pe care le trăiește corpul didactic azi în condițiile „crizei învățămîntului" ce reflectă de fapt criza societății de consum. Totodată, ele arată cît de importante sînt contribuțiile pe care sociologia educației și învățămîntului le poate da efortului de cunoaștere a realității complexe a muncii pedagogice și căutării unor soluții pentru contradicțiile practicii în perspectiva creșterii rolului profesorului în strategiile contemporane ale dezvoltării educaționale.

7. CLAUDE JAVEAU, Comprendre la sociologie, Bruxelles, Ed. Marabout, 1976, p. 161.
8. J. M. CHAPOULIE, Le corps professoral dans la structure de classe, „Revue Française de Sociologie", XV, 1974, p. 155—200.
9. J. FOURNIER, Politique de l'éducation, Paris, Ed. du Seuil, 1971. p. 7.

PROBLEMELE ȘCOLII DIN PUBLICAȚIA „NEAMUL ROMÂNESC" ÎN VIZIUNEA LUI NICOLAE IORGA

Asist. univ. dr. DINUȚA MARIN

În „Neamul românesc", cotidianul condus de N. Iorga între anii 1906—1940, problemele privind școala de toate gradele ocupă, în competiție cu celelalte reviste și ziare ale sale, un loc surprinzător de mare.

Școlii, privită ca un important factor de unitate românească, chemată să formeze oameni integri, care să asculte de glasul rațiunii și de porunca bunei cuviințe, i se acordă cel mai înalt rol în procesul educativ. Ei, care nu are menirea de a transmite discipline moarte, ci de a cultiva însușirile umane, i se atribuie un profund rol transformator, deziderat de mare actualitate, care abia în zilele noastre a dobîndit consistență practică.

N. Iorga dorește ca școala să fie izvor de energie în domeniul cunoașterii, să fie la curent cu știința, care se schimbă continuu în informații și în concepții, să dea încredere și dorință de lucru. Societatea n-are nevoie din partea școlii de executarea formală a unui program, ci, prin știință, are datoria să smulgă adevărului noi revelații, în folosul progresului. Este necesar ca școala să constituie „exemplul de cum se poate trăi cuviincios într-o lume de idei superioare, fără altă impunere decît a simțului interior al fiecăruia" [1].

N. IORGA A RIDICAT PROBLEMA ȘCOLII în condițiile calamităților aduse de război, subliniind importanța clipelor pe care le trăia atunci poporul român, iar după război, propunea revoluționarea procesului de învățămînt, prin grija corpului profesoral pentru dezvoltarea personalității elevilor și creșterea inițiativelor.

Nu i-a rămas indiferentă nici o problemă referitoare la școală. A protestat cînd primăria din capitală, avînd nevoie de un institut administrativ, hotărîse să desființeze o școală primară cu 400 de copii, din centrul Bucureștiului, sugerînd să se demoleze cocioabele și să rămînă școala la locul ei. A sugerat ca școlile cu aspect de cazarmă, care pervertesc gustul elevilor, să fie înlocuite cu altele, în stil popular, pline de flori și de lumină.

Regreta că în România lipsea „o școală de orientare generală, destul de înaltă pentru a permite o bună lămurire în orice domeniu și destul de modestă pentru a nu stîrni nici o pretenție" [2], o școală care să dea cunoștințe complete pentru domeniul de care se ocupă, o școală concepută ca o mare familie, în care profesori și elevi să fie uniți prin aceleași sentimente. Lipseau adevărații directori de școală și inspectori școlari, căci acești reprezentanți ai unor anumite partide politice, nu puteau fi obiectivi în munca lor. Propunerea sa ca inspectorii școlari să nu fie profesori care părăsesc temporar catedrele, ci oameni care să îndeplinească continuu această funcție s-a dovedit neviabilă [3].

PLECÎND DE LA ACESTE IDEI, el însuși depune eforturi ca să le dea consistență practică și înființează lăcașuri de lumină. Școala sa de la Văleni n-a urmărit să impună cunoștințe și o direcție din afară, ci să trezească o direcție nouă în conștiințe și să înfiripeze credința în idei, pentru a crește oameni multilaterali și activi [4].

Cursurile de la Văleni, operă de inițiativă individuală, urmau să răspundă la problemele referitoare la originea noastră, la rolul nostru istoric, la valoarea prezentă a românilor, la „ideea situației României și a poporului românesc în mijlocul umanității" [5].

Plecînd de la tradițiile poporului român și de la cultura sa milenară, cursurile de la Văleni au contribuit la alcătuirea unui

1. N. IORGA, Deschiderea cursurilor de vară din Vălenii de Munte, „Neamul românesc", nr. 112, 26. VII. 1928, p. 2.

2. Idem, Școala care ne trebuie, „Neamul românesc" nr. 20, XXII, 27. II. 1927, p. 1.

3. Idem, Rolul inspectorilor școlari, „Neamul românesc", nr. 18, XXXII, 26. I. 1937, p. 1.

4. Idem, Cuvîntare, „Neamul românesc", nr. 290, XVIII, 1923, p. 1.

5. Idem, Înălțătoarea sărbătoare de la Vălenii de Munte, „Neamul românesc", nr. 158, XIX, 1924, p. 1.

crez național urmărind răspîndirea unei culturi unice, active și militante pentru românii de pretutindeni, plecînd de la ideea că educația este baza însăși a dezvoltării poporului nostru.

Pentru românii din afara frontierelor cursurile contribuiau la clarificarea și întărirea conștiinței, la orientarea în literatură și știință. După înfăptuirea idealului național, culturii îi revenea obligația să asigure o educație corespunzătoare noilor situații, contribuind la colaborarea energiilor, în scopul asigurării progresului.

N. Iorga a înființat la Văleni și o școală de fete, cuprinzînd eleve din toate provinciile românești. Școala avea și chemarea să armonizeze cunoștințele dobîndite anterior, să le revizuiască și să le întărească prin contactul cu realitățile naționale [6].

După modelul cursurilor de vară pentru misionare, convins de rolul femeilor în procesul educativ, în viața societății, N. Iorga deschide la Văleni o școală cu durata de un an, pentru educația femeilor. Acestea, aparținînd tuturor naționalităților din țara noastră, se pregăteau gratuit la Văleni pentru a răspîndi lumină în satele României [7].

Pe lîngă noțiunea de școală, un loc aparte este acordat în ziarul „Neamul românesc" și celei de **cadru didactic.** N. Iorga concepe ca profesor numai pe acel om care are ceva de spus și care are convingerea că mai are ceva de învățat de la alții, ale cărui idei nu se închistează în formule definitive [8]. Profesorul este într-adevăr corespunzător catedrei atunci cînd „este așa de legat de meseria sa, a pătruns-o atît de adînc, s-a identificat atît de deplin cu dînsa, vorbește de ea cu atîta competență și cu o iubire atît de deplină, încît oricine se lasă stăpînit de această competență și încălzit de această iubire" [9].

Cadrului didactic, pe lîngă munca de la catedră, îi revine misiunea să îndeplinească o operă cultural-educativă mai largă, de cetățean. Îi repugnau profesorii venali și fără conștiință care compromiteau școala românească, scriind și fiind întru totul subordonați intereselor partidelor politice, liberal și conservator, care îi îndepărtau de la misiunea lor pedagogică. Regreta că la sărbătorirea aniversării liceului din Botoșani, creat în epoca Unirii, pentru a trezi conștiința românească în Moldova de Sus, între toasturile oficiale au fost uitate meritele profesorilor și ale oamenilor valoroși pe care acest așezămînt pedagogic i-a dat.

Nu omite influența pe care Spiru Haret a avut-o asupra învățătorilor și mai dă drept pildă, pentru activitatea și viața sa exemplară, pe Virgil Tempeanu, profesor din Fălticeni, dotat cu fin simț artistic. „Neamul românesc" cuprinde cuvinte omagiale în memoria cadrelor didactice stinse din viață și pe care N. Iorga le evoca pentru calitățile lor. Este momentul cînd pe front se stingea Al. Bogdan, unul dintre cei mai culți tineri ai generației sale, profesor la gimnaziul din Brașov, pasionat de munca didactică, de cultura românească, iar pe frontul din Galiția murea Avram Sădeanu, profesor din Arad, autor al unor studii. Dispăreau, de asemenea, V. Onițiu, directorul gimnaziului din Brașov, autor de manuale în spirit modern, profesorul clujean Precup, care a dus o viață de muncă și devotament, profesorul Gh. Mateescu, culegător al baladei populare, profesorul arădan Th. Botiș, pentru care catedra era un amvon ș.a.

PRIN PANA LUI N. IORGA în „Neamul românesc" au rezonanțe consfătuirile învățătorilor. Astfel, este salutat congresul institutorilor din 1907, desfășurat la Ploiești, care a îndrumat corpul profesoral să ducă o intensă activitate extrașcolară, pentru a smulge populația din întuneric, și a hotărît să se organizeze coruri pentru părinții și rudele copiilor [10]. În același an, la congresul profesorilor școlilor secundare din București constata că acolo figurau mai ales reprezentanți ai partidelor istorice, care exercitau presiuni nefaste asupra conștiinței cadrelor didactice. Cu acest prilej, N. Iorga se gîndea la epoca cînd profesorii vor aștepta satisfacție numai de la talentele și munca lor, „cînd profesorii noi se vor inspira numai de la interesele neamului și sufletului românesc" [11]. Congresul de la Tîrgoviște, din 1911, a accentuat asupra ideii că învățătorii, pe lîngă datoria strict școlară, au obligația să muncească pentru luminarea și îmbunătățirea vieții sătenilor, dar n-au fost expuse idei noi cu privire la programe și la alte probleme de specialitate [12]. Congresele de la Galați și Roman, din 1910 și 1912, sînt văzute ca fiind inutile, deoarece n-au urmărit obiective precise și folositoare și nici o problemă privind învățămîntul propriu-zis n-a fost adusă în dezbatere.

Pe lîngă tema despre cadrul didactic, factor hotărîtor în desfășurarea procesului de învățămînt, N. Iorga a pus în dezbatere manualele școlare și conținutul lecțiilor. În primii ani de școală, **manualele școlare** au un rol hotărîtor, de unde grija pe care pedagogii trebuie s-o manifeste pentru redactarea lor. Pentru a da sugestii, N. Iorga compară o carte de citire a Ministerului Instrucției Publice cu una similară portugheză. Combate manualele școlare necorespunzătoare procesului de învă-

6. Idem, **Cuvîntare**, „Neamul românesc" nr. 198, XVII, 1922, p. 3.
7. Idem, **Un om spiritual**, „Neamul românesc", nr. 205, XXII, 17. XII, 1927, p.1.
8. Idem, **Înălțătoarea sărbătoare de la Văleni de Munte**, „Neamul românesc", nr. 158, XIX, 1924, p. 1.
9. Idem, **Ordine și dezordine școlară**, „Neamul românesc", nr. 235, XXXII, 29. X. 1937, p. 1.
10. Idem, **Congresul institutorilor**, „Neamul românesc", nr. 78, I, 1907, p. 393.
11. Idem, **Congresul corpului didactic**, „Neamul românesc", nr. 36, II, 1907, p. 563.
12. Idem, **Congresul corpului didactic**, „Neamul românesc", nr. 96, VI, 1911, p. 1521.

ţămînt, de multe ori compilaţii după manualele străine [13]. Cita abecedarul din 1927, drept lecţie de urît în ce priveşte aspectul grafic şi stilul. În schimb, atrăgea atenţia asupra lui Virgil Oniţiu, profesor din Braşov, care alcătuise manuale şcolare în spirit modern, asupra lui Onisifor Ghibu, autor al unor lucrări despre învăţămîntul din Ardeal care au constituit bogate şi sigure mijloace de informaţie, asupra manualului lui C. Iencea şi Goga, cu ilustraţii sugestive, stil mai adecvat şi texte literare alese cu grijă, care putea fi urmărit cu interes şi de cititorii maturi.

Iorga însuşi a dat un manual de istorie a românilor pentru învăţămîntul secundar, o carte de educaţie, scrisă într-o formă vie, care treptat a fost scoasă din şcoli din cauza schimbării programei şi a altor interese. La cele 500 de exemplare care îi mai rămăseseră a mai adăugat 200 de exemplare din **Istoria lumii** şi le-a donat Ministerului Instrucţiei Publice, pentru a fi împărţite celor mai buni elevi [14].

Propunea să se tipărească manuale unice pentru toţi elevii, bine alese şi sprijinite de stat, pentru a înlătura pe profesorii speculanţi de manuale şi a oferi posibilităţi de cumpărare pentru elevi [15].

PE LÎNGĂ MANUALELE BINE SCRISE recomanda cărţi interesante pentru bibliotecile şcolare. Pe Th. Carlyle, istoricul şi criticul englez din sec. al XIX-lea, autorul cărţii **Eroii şi cultul eroilor**, îl dă pildă pentru scrisul său: „este atîta îndemn către muncă, atîta credinţă în viaţă, atîta sănătate şi moralitate în opera lui Carlyle, încît fiecare şcoală ar trebui să o ţie, ca o evanghelie a vieţii, în rafturile sale" [16]. Manualele şi cărţile bune sînt preferate lecţiilor fără har pedagogic.

N. Iorga a luat atitudine faţă de lecţiile seci, mecanice, fără idei importante care să îmbogăţească mintea şi sentimentele elevilor. Propunea ca învăţămîntul, depăşind formulele tipărite, abstracte, să se apropie de viaţă, să cultive iniţiativele. Originalitatea şi înnoirea învăţămîntului românesc, ca şi a întregii culturi, trebuiau să se sprijine pe tradiţiile trecutului nostru. Aceste idei teoretice, entuziastul profesor Iorga le-a transpus el însuşi în viaţă.

În 1916, deci în condiţiile războiului, saluta redeschiderea cursurilor, menite să introducă puteri noi în suflete. Sugera ca din toate „să se răsfrîngă aceeaşi lumină, plecată de la acelaşi ideal" [17]. La reluarea lecţiilor de istorie universală de la şcoala militară, care reîncepeau după război, îşi exprima entuziasmul pentru învăţăturile pe care ni le-a lăsat istoria străbună, pentru tradiţiile româneşti de luptă pentru libertate şi independenţă.

Pentru ca lecţiile să fie eficace, considera că esenţial rămîne modul de predare. Bunăoară, istoria nu poate fi concepută ca o listă de domnitori sau ca un catalog de date, după cum literatura română nu se poate rezuma la analize stilistice; importante sînt esenţa rămasă în suflete, fiorul trecutului şi încrederea în viitor [18].

Ca corolar al unui învăţămînt care nu se bazează pe constrîngere, N. Iorga concepea **bacalaureatul** într-adevăr ca un examen al maturităţii. Se îndoia că, în condiţiile de atunci, bacalaureatul ar fi putut reliefa cunoştinţele elevilor şi, mai ales, ar fi putut judeca talentul lor. Detesta absurditatea unor întrebări puse la acest examen şi aprecierea modului cum gîndeşte un adolescent de către cineva care îl vede pentru întîia oară. Sugera ca comisia pentru bacalaureat să fie formată din profesorii şcolii şi din cîte un delegat al ministerului, iar pentru elevi să fie înlăturată metoda buchiselii, a memorării mecanice a unor date. Nu reţinerea acestora prezintă importanţă, ci modul cum este format candidatul pentru a acţiona în viaţă. Bacalaureatul ar avea menirea să constate dacă absolvenţii au o concepţie şi o orientare în ştiinţe, un sens al vieţii, „dacă ei sînt în adevăr oameni, dacă înţeleg ce e cultura şi dacă prin ea au ajuns să fie nu numai aparate receptive, ci minţi capabile de a înţelege, de a alege şi de a produce" [19]. N. Iorga face distincţie între elevii prinşi în preocupări mărunte şi cei care în 1916 au dat înalte lecţii de eroism pe cîmpul de luptă, devenind eroi ai neamului şi reliefînd minunatele elemente de rezistenţă ale poporului român.

PENTRU STIMULAREA ELEVILOR, premiile şcolare, justificate şi din punctul de vedere al pedagogiei, constituie o necesitate morală şi N. Iorga propunea ca reprezentaţiile de teatru şi excursiile să completeze cărţile bune.

Deoarece este necesar ca elevul să-şi îmbogăţească continuu cunoştinţele şi să-şi fructifice iniţiativele, vacanţa, cînd el iese de sub o disciplină rigidă, nu trebuie să constituie un gol într-o activitate care se cere permanentă [20]. Spiritul viu al elevului trebuie întreţinut continuu prin cercetări şi prin descoperiri proprii. Îmbinarea acestor deziderate a devenit o realitate abia în zilele noastre, cînd şcoala este chemată să joace un intens rol social, practic.

Prin „Neamul românesc", N. Iorga, alături de alte teme la ordinea zilei, a ridicat problema şcolii, ca factor de cultură şi unitate românească; a împărtăşit din experienţa cursurilor de la Vălenii de Mun-

13. Idem, Ordine şi dezordine şcolară, „Neamul românesc", nr. 235, XXXII, 29. X. 1937, p. 1.
14. Idem, O donaţie, „Neamul românesc", nr. 59, XXV, 13. III, 1940, p. 1.
15. Idem, Şcoală şi şcolari, „Neamul românesc", nr. 196, XXXII, 8. IX. 1937, p. 1.
16. Idem, Greşelile generaţiei Unirii, „Neamul românesc", nr. 10, X, 1915, p. 3.
17. Idem, Deschiderea şcolilor, „Neamul românesc", nr. 96, XI, 1916, p. 1.
18. Idem, Din cuvîntarea la împărţirea premiilor, „Neamul românesc", nr. 156, XVI, 1921, p. 1.
19. Idem, Bacalaureatul, „Neamul românesc", nr. 27, XX, 1925, p. 1.
20. Idem, Şcoală şi şcolari, „Neamul românesc", nr. 196, XXXII, 8. IX. 1937, p. 1.

te ; a scos în relief rolul cadrului didactic în procesul de învățământ, a citat multe nume drept pildă demnă de urmat și s-a ocupat de cîteva congrese ale învățătorilor ; a discutat manualele școlare și cărțile bune din biblioteca școlii, conținutul lecțiilor, cu filonul său educativ și examenul de bacalaureat. „Neamul românesc", care se face ecoul cotidian al unei perioade istorice vaste din întîia jumătate a sec. al XX-lea, completează imaginea pedagogului N. Iorga, reliefînd contribuția sa la dezbaterea problemelor privind școala românească.

140 DE ANI DE LA ÎNFIINȚAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PUBLIC ÎN COMUNA CÎRLIGELE, JUDEȚUL VRANCEA

Prof. IONEL BUDESCU
Școala Bonțești — comuna Cîrligele
jud. Vrancea

Învățămîntul public sătesc a fost instituit în Muntenia în anul 1838. Din această perioadă de început — anul 1838 — a organizării învățămîntului românesc la sate, dispunem de un document[1] care cuprinde toate satele fostului județ Rîmnicu-Sărat, din care a făcut parte și comuna Cîrligele. Iată, deci, că primii pași spre lumină și înțelepciune se fac în această comună încă din 1838, anul trecut sărbătorindu-se 140 de ani de la înființarea primelor școli, adevărate focare de cultură.

Anterior înființării școlii publice, în comuna Cîrligele, funcționa o școală pe lîngă mănăstirea Dălhăuți. Se pare că la această mănăstire exista o școală de „grămătici"[2], așa cum erau și pe la alte mănăstiri din țară mai însemnate ca Dălhăuți, sau mai degrabă o școală de preoți. Existența acestei școli este confirmată și de marele savant Nicolae Iorga[3]. Școala era înzestrată cu o frumoasă și bogată bibliotecă.

La început, în anul 1838, școlile publice din satele comunei Cîrligele au fost subvenționate de către diferiți proprietari, ca revoluționarul Ion Cîmpineanu — Cîrligele, sau de către instituții religioase care aveau aici întinse moșii : Episcopia Buzăului — școala Bonțești, schitul Dălhăuți — școala Dălhăuți, iar școala din Blidarele era întreținută de către obștea satului.

Aflîndu-se la începutul organizării învățămîntului, nu existau localuri construite special pentru școli. Cursurile școlare se țineau în diferite case particulare, în viitor urmînd să se „chibzuiască mijloace pentru clădirea unor încăperi speciale pentru aceasta"[4].

Din documentele de arhivă aflăm totodată că orele de curs cu copiii satelor se țineau numai în zilele lunilor de iarnă, rămînînd cele de vară pentru muncile cîmpului.

Nici vîrsta școlarilor și nici durata cursurilor nu era limitată sau fixată la un număr oarecare de ani, după cum nici materia de învățămînt nu era împărțită pe clase.

Scopul învățămîntului era acela de a-i învăța pe copii cititul și scrierea. Pentru învățarea scrisului, se foloseau băncile cu nisip, pe care copiii scriau „buchiile" cu degetul, după modelul scris de dascăl. Aceia care deprindeau bine slovele erau puși să alcătuiască cuvinte, propoziții și

1 Arhiv. St., Buc., fond Ministerul Instrucțiunii Publice și Cultelor, dosar 6061/1838, f. 28.

2. **PANAIT POIANĂ, Istoricul Școlii Dălhăuți**, Arhivele Statului, București, fond. Ministerul Învățămîntului, dosar 1051/1942, f. 14.

3. **NICOLAE IORGA, România cum era pînă în 1918**, vol. II, Buc, 1972, p. 273.

4. Arhiv. Stat., Buc., fond. Ministerul Instrucț. Publice și Cultelor, dosar 6069/1838, f. 14.

treceau la scrisul cu cerneală, la care se foloseau de pană de gîscă.

Dintr-un document de arhivă din 1846 [5], aflăm că şcolile publice funcţionau în toate satele comunei, unde vom găsi menţionaţi şi primii învăţători, deschizători de noi orizonturi spre cultură tinerilor din comuna Cîrligele. Iată numele acestora, aşa cum reiese din actul mai sus-menţionat: Gheorghe Scarlat — şcoala Blidari, care era frecventată de 5—10 elevi, Tudor Neagu — Cîrligele, cu 60 elevi şi Petrache Movileanu care preda la cele 2 şcoli din satele: Bonţeşti, avînd 98 elevi şi Dălhăuţi — 60 elevi.

Răspîndind ştiinţa de carte, şcoala a contribuit la ridicarea spirituală şi morală a acestor sate, la mai buna gospodărire a sătenilor, a facilitat, prin cunoaştere, căutarea adevărului şi dreptăţii.

În timpul revoluţiei de la 1848, învăţătorii au contribuit la pregătirea ideilor revoluţiei, fiind folosiţi în acest scop de guvernul revoluţionar. După înfrîngerea revoluţiei, la 13 septembrie 1848, şcolile au fost închise, iar învăţătorii destituiţi, soartă împărtăşită şi de cei care slujeau la şcolile din comuna Cîrligele.

Dezvoltarea statului modern cerea însă, pentru diversele sale nevoi, mulţi oameni cu ştiinţă de carte. Se constată acum o preocupare oficială pentru reorganizarea învăţămîntului naţional. Prin „ofisul Nr. 12, emis la 11 ianuarie 1857" [6] de caimacanul Alexandru Ghica, se hotăra redeschiderea şcolilor săteşti.

Şcolile din comuna Cîrligele şi-au redeschis porţile înainte de anul 1857, dovadă că într-o „listă de satele mai fruntaşe şi unirea acestora ce sînt mai cu apropiere unele de altele, în care se găsesc de cuviinţă a se înfiinţa şcoli, conform înaltei rezoluţii a M.S. Domnului Stăpînitor", din 1855 Septembrie 23 [7], întîlnim din nou menţionate şcolile din această comună.

Nu rare au fost cazurile cînd din lipsă de învăţători şcolile din com. Cîrligele îşi vor închide porţile, funcţionînd cu intermitenţă, situaţie întîlnită şi în anul 1866, aşa cum aflăm dintr-o adresă trimisă Ministerului Învăţămîntului, de către revizorul şcolar al Judeţului Rîmnicu-Sărat. În Plasa oraşului din acest judeţ, funcţionau în acest an doar două şcoli, la Cîrligele şi Risipiţi [8].

Şcolile din comuna Cîrligele erau întreţinute, şi la 1877, tot de către locuitorii satului, aceştia plătind pe învăţători cu 40 de lei „mensul" (lunar).

În aprilie 1896, era numit învăţător, la şcoala din satul Cîrligele, Nicolae Dragomirescu, care va funcţiona la această şcoală pînă la ieşirea sa la pensie.

Învăţătorul Nicolae Dragomirescu a insistat, încă de la venirea sa la Cîrligele, să se construiască o şcoală nouă. În anul 1898, în urma străduinţelor sătenilor şi ale acestui inimos învăţător, comuna a făcut un împrumut la Casa Şcoalelor şi s-a construit un lăcaş de şcoală ce există şi astăzi, pe terenul cumpărat de la moşierul Dumitru Simionescu-Rîmniceanu.

Anterior, cursurile se ţineau într-un local comun cu primăria, clădire veche, insalubră şi întunecoasă, cu o singură ferăstruică, fără pardoseală. Se intra în clasă după ce se coborau cîteva scări. Era „o căsoaie", cum se spune în părţile acestea, acoperită cu şindrilă. În caz de ploaie cursurile trebuiau suspendate, întrucît apa pătrundea prin acoperiş. Localul era atît de ruinat, încît în timpul primăverii şi al verii şopîrlele intrau nestingherite în sala de clasă.

Aceeaşi situaţie o întîlnim şi la Dălhăuţi. Şcoala din acest sat funcţiona într-o cramă, donată de către învăţătorul Ion Vintilescu, imobil care nu corespundea întru nimic unui local de şcoală. Ca să redăm mai bine starea deplorabilă a acestui local, citām constatările pe care le făcea medicul primar, cu ocazia vizitei efectuate la această şcoală, în ziua de 29 septembrie 1897: „N-am văzut nici un local de şcoală atît de primitiv ca acesta, ferestrele astupate ca la cramă, cu bănci primitive, în care nu se poate face nici curăţenie şi nici ventilaţie" [9].

Aceasta era realitatea de atunci, astăzi amintire de arhivă.

În anul 1903, s-a construit şi la Dălhăuţi un local de şcoală. În celelalte sate componente ale comunei Cîrligele — Blidari şi Bonţeşti — şcolile au funcţionat, pînă la construirea unor localuri proprii, în anul 1910 şi 1911, în diferite case particulare.

Şcolile din comuna Cîrligele au fost nevoite să-şi închidă porţile în timpul unor momente de restriştе din istoria noastră.

Astfel, dintr-o anchetă deschisă împotriva învăţătorului Nicolae Dragomirescu de către organele orînduirii (acesta a dat bir cu fugiţii, în timpul răscoalei), aflăm că în timpul răscoalei din 1907 şcolile nu au funcţionat din cauză că erau mari tulburări în comună şi chiar „armata care venise pentru potolirea celor răsculaţi a fost cantonată în una din sălile şcolii" [10].

În timpul ocupaţiei germane, din primul război mondial, şcolile din Cîrli-

5. Arhiv. Stat., Buc., fond. Ministerul Învăţămîntului, dosar 1514/1846, f. 8. v.

6. **G. D. ISCRU, O încercare de redeschidere a şcolilor săteşti în Ţara Românească în anii 1851—1853**, în „Revista Arhivelor" nr. 1., Bucureşti, 1970, p. 107.

7. Arhiv. St., Buc., fond. Ministerul Instrucţiunii Publice, dosar 4642/1855, f. 73.

8. Ibidem, dosar 638/1866, f. 53.

9. **PANAIT POIANĂ, Istoricul şcolii Dălhăuţi**, Arhiv. Stat., Buc., fond. Ministerul Învăţămîntului, dosar 1051/1942, f. 17.

10. Arhiv. Stat., Buc., fond. Minist. Instrucţ., Publice şi Cultelor, dosar 695/1907, f. 63.

gele au fost nevoite să-şi suspende din nou cursurile, în aceste şcoli fiind cantonate trupe germane. În luptele din acest război al neatîrnării mulţi dascăli şi-au jertfit viaţa pe altarul patriei, printre aceştia şi tînărul învăţător de la şcoala Bonţeşti, Dumitru C. Constantinescu.

Din filele îngălbenite de ani ale arhivelor desprindem şi alte figuri de dascăli care şi-au închinat întreaga viaţă propăşirii şcolii, s-au identificat cu idealurile maselor de pe aceste meleaguri.

Unul dintre învăţătorii care au împletit activitatea didactică cu cea social-obştească a fost Ion T. Nicolau, fiu al satului Dălhăuţi. Numit învăţător mai întîi în satul Andreiaşu, jud. Putna, Ion Nicolau se transferă la 1 noiembrie 1909 la şcoala din satul natal, unde a funcţionat pînă în anul 1924, cînd trece în învăţămîntul urban. În anul 1933—1934, este numit inspector şcolar de circumscripţie, pe judeţele Putna şi Rîmnicul-Sărat. Între faptele de seamă pentru care locuitorii satului i-au rămas pentru totdeauna recunoscători fostului învăţător Ion Nicolau, a fost lupta pe care a dus-o acesta împotriva moşierului Ferahat, de origine armean, pînă la expropierea unei însemnate părţi din moşia acestuia şi împropietărirea cu pămînt pentru cultură şi cu izlaz comunal. Pentru aceasta a avut de luptat mult nu numai cu moşierul, dar şi cu unii săteni credincioşi boierului, care nu înţelegeau sau nu voiau să înţeleagă lupta învăţătorului. Întrucît boierul ţinea cu orice preţ să nu i se rupă din moşie, făcea sătenilor tot felul de promisiuni, pentru a-i avea de partea sa, făgăduind sume mari de bani aceluia dintre săteni care va reuşi să-l omoare pe învăţător, care era un luptător neînfricat şi neobosit pentru atingerea scopului propus. În cele din urmă, o parte din moşie se expropriază în 1921 şi satul pomeneşte şi azi cu sfinţenie numele fostului învăţător al cărui portret se păstrează cu respect în cabinetul de ştiinţe sociale al şcolii din Bonţeşti. Pentru munca şi meritele sale ca învăţător la această şcoală Ion T. Nicolau „a primit mulţumiri de la Onor Ministru şi a fost decorat cu răsplata muncii cl. a II-a." [11] Reîntoarcerea în satul în care s-a născut şi a copilărit a fost un îndreptar şi un imperativ al vieţii sale, ca o formă a fidelităţii şi recunoştinţei faţă de satul natal. Sub toate aparenţele pe care i le-a împrumutat vremurile, el şi-a păstrat aceeaşi statornică dragoste pentru fiii satului, cărora s-a dăruit cu înflăcărare, ducîndu-i modest spre lumină.

Un continuator al acestor idealuri nobile pentru care a luptat Ion T. Nicolau a fost învăţătorul Panait Poiană, care a funcţionat la această şcoală, lăsînd urmaşilor o cuprinzătoare monografie a şcolii Dălhăuţi. O altă figură de dascăl care şi-a dedicat viaţa şi sufletul şcoliii din Cîrligele, fiind totodată un mare animator cultural şi culegător de folclor de pe aceste meleaguri, a fost distinsul meu profesor Mihai T. Sîmbotin. În anii luminoşi ai socialismului s-au construit în toate cele 4 sate ale comunei localuri noi de şcoală, spaţioase, înzestrate cu tot ceea ce au visat înaintaşii noştrii : laboratoare, material didactic, bogate biblioteci.

Şcolile dispun de asemenea de ateliere-şcoală şi loturi agricole, unde elevii aplică în practică cele învăţate la lecţiile predate, realizîndu-se totodată importante venituri băneşti. Personalul didactic de la şcolile din comuna Cîrligele veghează neobosit la formarea tinerelor vlăstare, mîine oameni de nădejde ai patriei noastre.

Sărbătorind 140 de ani de la întemeierea şcolilor din comuna Cîrligele, ne îndreptăm cu stimă şi preţuire gîndul spre toţi predecesorii noştri care şi-au închinat viaţa slujirii idealurilor nobile ale şcolii româneşti, oameni adevăraţi, care prin munca lor au contribuit la propăşirea culturii şi la progresul ţării noastre.

11. PANAIT POIANĂ, Op. cit., f. 171.

(Urmare din pag. 17)

ritul critic al elevilor, pentru ca aceştia să fie capabili să aibă acces la autonomia morală şi să acţioneze în mod corespunzător împotriva concepţiilor şi a practicilor imorale. „Şcoala, subliniază raportul, trebuie să-şi conceapă metodele şi programele în aşa fel încît să permită elevilor să-şi continue educaţia după ce şi-au terminat studiile şcolare".

Participanţii, experţii invitaţi în mod personal să îndrume secretariatul UNESCO, şi-au grupat sugestiile privind îmbunătăţirea educaţiei morale astfel: măsuri care trebuie luate la nivelul ţărilor interesate (adresate mai ales responsabililor în materie de curriculum şi de formarea profesorilor); măsuri care trebuie luate la nivelul comunităţii internaţionale (adresate mai ales sectorului de Educaţie al UNESCO şi organizaţiilor neguvernamentale competente în materie).

PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ PESTE HOTARE

În mult apreciata revistă italiană „I problemi della pedagogia" nr. 3/1978, în cadrul articolului **Volpicelli în România**, este pusă în lumină atît cunoaşterea şi deosebita apreciere a pedagogiei italiene, cu deosebire a pedagogiei lui Luigi Volpicelli în ţara noastră, cît şi cea a gîndirii pedagogice româneşti în Italia şi în mod deosebit a operei profesorului Ştefan Bârsănescu, apreciată ca valoroasă de cunoscutul pedagog italian.

Un studiu care evidențiază necesitatea adîncirii relației dintre etică și pedagogie*

Calitatea procesului educativ de formare a omului nou, determinată de întreaga evoluție a societății noastre, impune organizarea și conducerea conștientă, științifică, a unei activități permanente de cultivare a atitudinii noi față de muncă și viață, a spiritului de adevăr și dreptate. Adîncirea relației dintre dezvoltarea social-morală și procesul educației prin cercetări interdisciplinare de etică și pedagogie, ca și prin folosirea unor sinteze interpretative ale altor discipline științifice, devine, în acest context, nu numai un efort necesar, dar și o încercare dificilă. Dinamica practicii social-educative, precum și stadiul de dezvoltare a eticii și pedagogiei, obligă la redefinirea unor concepte, la elaborarea unor metodologii de cercetare care să delimiteze riguros obiectivele experimentului educativ, pentru a se putea evidenția concluzii cu valoare teoretică și practică autentică.

Lucrarea pe care o prezentăm reprezintă, într-un anumit sens, un moment semnificativ pentru evoluția prestigioasei colecții „Mica bibliotecă etică". Se poate remarca, de la început, intenția autorului de a elabora o „introducere în cercetarea datoriei morale în mediul specific educativ". Realizarea unui asemenea obiectiv poate constitui un moment de deschidere a unor direcții fructuoase de cercetare în științele educației, dacă se ia ca premisă însuși procesul dezvoltării social-morale și educative.

Pentru a determina relația dintre datoria morală și educație, autorul propune, încă din primele pagini ale lucrării, o explicare a conceptului de datorie morală pe baza examinării critice a unor rezultate ale dezvoltării teoriei eticii. Acceptînd o definiție de lucru a datoriei morale, pe care o considerăm suficient de largă pentru a evidenția polisemia contemporană a conceptului, autorul analizează problematica genezei, structurii, funcției și valorii pentru educație a datoriei morale, dezvăluind procesul de interiorizare a cerințelor sociale și de transpunere a lor în motive morale ale acțiunii. În acest context, o atenție deosebită este acordată motivelor morale ale activității specifice procesului educativ școlar, activitatea de învățare. Demersurile cercetării experimentale, desfășurate pe un lot restrîns de subiecți, dar cu metode și tehnici complexe, vizează interacțiunea momentelor de manifestare a datoriei morale la elevi: cunoașterea valorilor morale, a conținutului de cerințe sociale și a semnificației acestora; acceptarea și adeziunea la exigențele respective; angajarea specifică, în sensul datoriei înțelese și afirmate ca valoarea morală. Analiza rezultatelor cercetării îl îndreptățește pe autor să evidențieze unele concluzii cu valoare practică autentică privind necesitatea valorificării conținutului tuturor disciplinelor școlare, a evidențierii consecvente a semnificațiilor valorilor morale, a motivației elevilor pentru învățare, ca o condiție a înțelegerii datoriei de a învăța și a munci pentru a se integra în societatea noastră, a realizării unui climat școlar de participare conștientă, responsabilă, a elevilor la activitățile specifice, pe baza unor judecăți de valoare bine întemeiate, și exprimate. Cu toate dificultățile unui asemenea experiment pedagogic, pe care autorul le amintește, considerăm că o mai riguroasă determinare a dimensiunilor conceptului datoriei morale, a indicatorilor fiecărei dimensiuni și a variabilelor experimentale ar fi constituit un model teoretic-explicativ apt să genereze concluzii și mai relevante pentru practica educației și pentru practica cercetării.

Deși nu-și propune o analiză completă a conceptului de datorie morală și nu evidențiază implicațiile relației dintre datorie morală și procesul educativ din alte medii educative decît cel școlar, lucrarea prezentată are meritul real și deosebit de a relua un curs al cercetărilor interdisciplinare de etică și pedagogie ce trebuie a fi continuat și supus reflexiei cercetătorilor și practicienilor din domeniul educației. Datorită stilului accesibil, lucrarea poate constitui prilej de reflexie pentru toți participanții la actul educativ, educatori și educați — cadre didactice, părinți, elevi, studenți.

Dr. Gheorghe BUNESCU

* MARIN C. CĂLIN, **Datoria morală și procesul educației** (studiu etico-pedagogic). Editura științifică și enciclopedică, București, 1978.

Formarea idealului educativ în R. P. Polonă*

Cartea se dovedește o lucrare importantă în acest domeniu, foarte documentată și utilă în înțelegerea disputelor ce au avut loc pe tema formării idealului educativ, în paginile unor publicații din Polonia.

Scopul lucrării este analiza procesului de formare a idealului educativ în Polonia și stabilirea pe această bază a unora din determinanții săi în perioada revoluției științifico-tehnice și de construire a societății socialiste.

Un obiectiv important al cărții îl constituie urmărirea evoluției formulării obiectivelor învățămîntului și educației și procesul modernizării idealului educativ, de asemenea, descoperirea și analizarea forțelor motrice care au o importanță fundamentală în această evoluție. Un alt obiectiv îl constituie demonstrarea modului în care a fost aplicată analiza istorică concretă la formularea obiectivelor instruirii și educației în R. P. Polonă și modul concret ed definire a idealului socialist al educației, măsura în care s-a ținut suficient seama de schimbările care apar în fiecare fază de dezvoltare a orînduirii socialiste în ceea ce privește dezvoltarea și modernizarea idealului educativ.

Geneza de clasă a idealului educativ și determinarea lui de către condițiile istorice concrete nu exclud — după părerea autorului — posibilitatea analizării lui pe baza cercetărilor științifice. Autorul împărtășește prin aceasta punctul de vedere al lui Helidor Muszynski prezentat în **Ideal i cele Wychowania (Idealul și obiectivele educației)**, Warszawa, 1974.

Cartea analizează condițiile sociale și politice de formare a idealului democratic al educației în perioada 1944—1948, lupta cu moștenirea pedagogică în această perioadă, importanța școlii și a pedagogiei sovietice în formarea idealului educativ, idealului democratic al educației.

De asemenea sînt analizate contextul istoric de formare a idealului educativ în perioada industrializării socialiste intensive a țării și a construirii bazelor socialismului, curentele și tendințele în lupta cu moștenirea pedagogică după anul 1948.

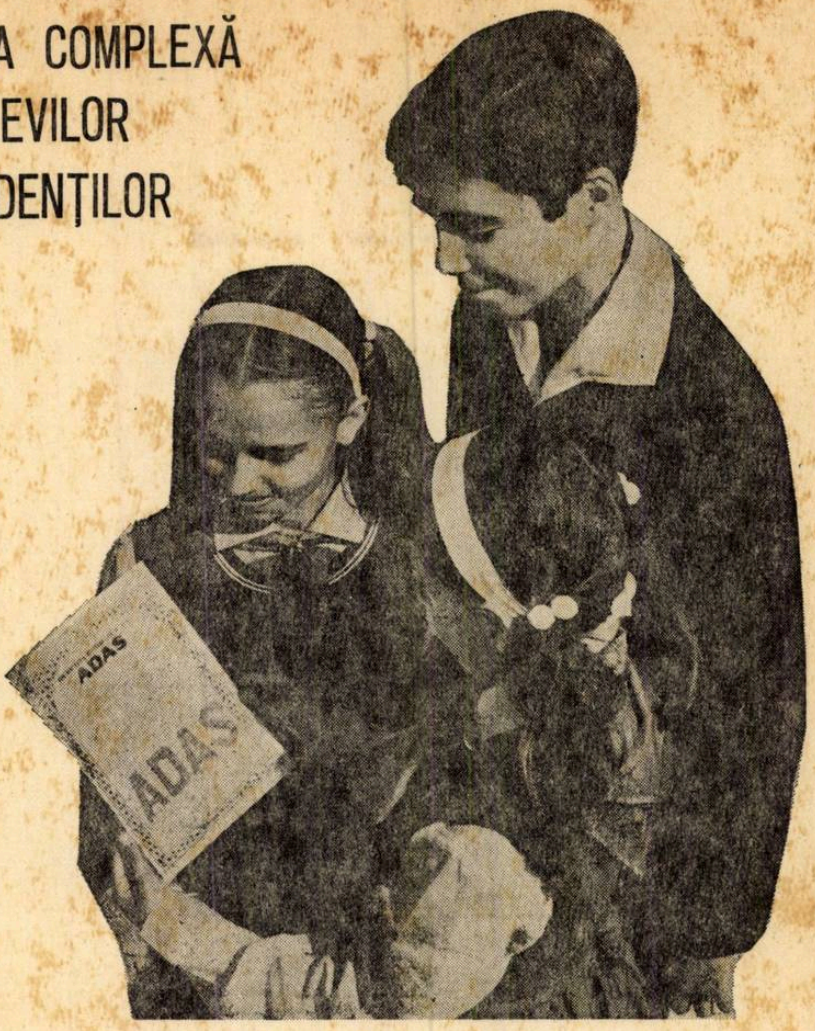
Capitolul intitulat **Idealul educativ în perioada revoluției științifico-tehnice și a construirii societății socialiste dezvoltate** se referă la condițiile sociale și politice de formare a idealului socialist al educației în Polonia în perioada 1970—1976, precum și la modul în care se reflectă acest ideal în lucrările oamenilor de știință.

Emilia SUCIU

* WOJCIECH POMYKALO, **Kształtowanie idealu wychowawczego PRL w latach — 1944—1976** (**Formarea idealului educativ în R. P. Polonă, în perioada 1944 — 1976,**) Warszawa, 1977.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR



Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare, numai pentru copii și tineretul studios denumită: „Asigurarea complexă a elevilor și studenților".

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract:

— cazurile de accidente ale elevului sau studentului pentru sume asigurate pînă la 18.000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor;

— cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție, la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului pentru suma asigurată de 2.000 lei;

— cazurile de răspundere civilă legală, care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri, din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 lei pînă la 2.000 lei.

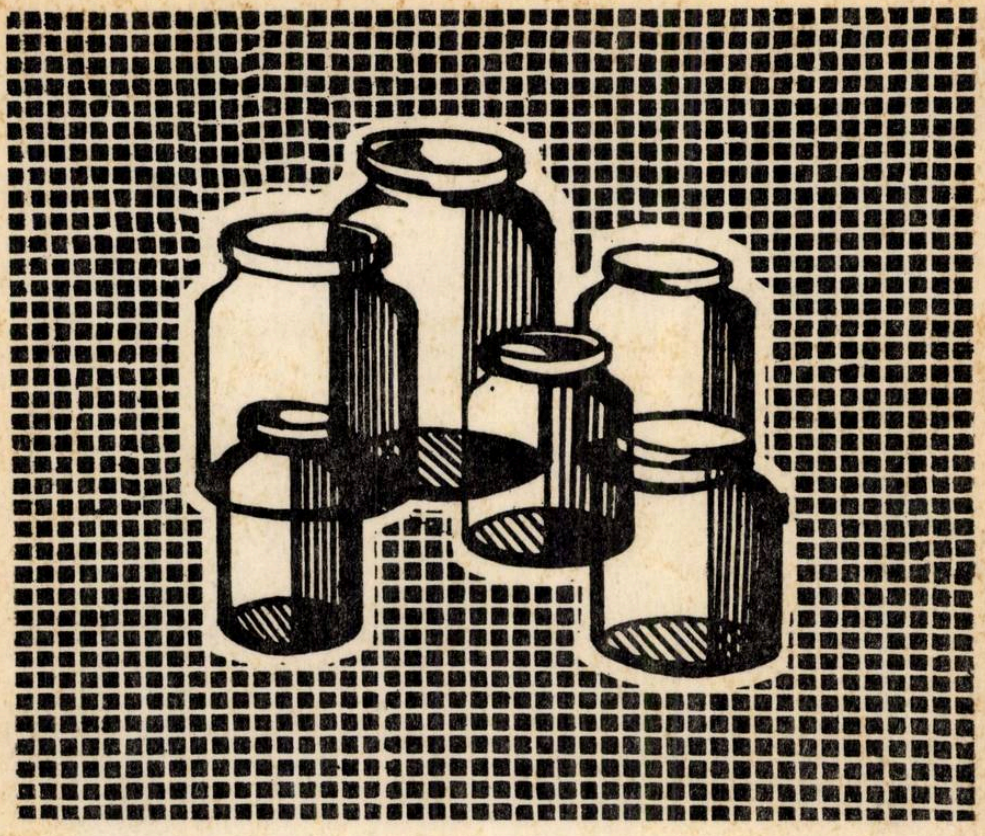
Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate, ca urmare a evenimentelor asigurate produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12.000 lei, prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit, majorată cu 25%.

Durata asigurării este de 6 luni sau de un an (la alegere).

Costul asigurării este foarte convenabil: 1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări, vă recomandăm să vă adresați responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități ADAS.



MAGAZINELE
CARE DESFAC PRODUSE ALIMENTARE
ȘI CENTRELE PENTRU RECUPERAREA
AMBALAJELOR DIN STICLĂ
APARȚINÎND COOPERATIVELOR DE CONSUM
CUMPĂRĂ DE LA POPULAȚIE
— prin schimb, contra cost și în numerar —

BORCANE GOALE — TOATE TIPURILE

Gospodari,
Valorificați borcanele goale din căminul dv.!

COOP

I 4118

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

Concepție novatoare și revoluționară în dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România de EM. DIMITRIU
Motivație și activare în procesul de învățămînt de V. BUNESCU ● Principiul intuiției în lumina didacticii moderne de M. GIURGEA ● Implicațiile tactului pedagogic asupra creșterii eficienței lecției de I. NICOLA ● Modelul generativ-metaforic, model de antrenare a gîndirii divergente de A. ONOFREI și M. GÎRBOVEANU

3

ANUL XXVIII, martie 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Sommaire/Contents/Содержание пг. 3/1979

EMILIAN DIMITRIU: Innovating and revolutionary conception in the development of education, science and culture in Romania • **VASILE BUNESCU**: Motivation and Increasing Activity in the Educational Process • **MARIA GIURGEA**: The Intuition Principle in the Light of Modern Educational Science • **ION T. RADU**: The Evaluation of the Teacher's Activity as an Essential Constituent of the Control and Guidance of the Educational Process • **ION NICOLA**: The Implications of the Educational Tact in Raising the Efficiency of the Lesson • **GEORGETA MUNTEANU**: Problem-solving, a Method of Creation for Teachers and of Stimulating the Pupils • **MARIA RUGINĂ**: Participative Educational Methods or Participative Valences of the Educational Methods? **ADRIANA ONOFREI, MARIA GÎRBOVEANU**: The Generative Metaphorical Model, a Model of Training Divergent Thinking • **MARIA VOICU, CONSTANȚA MIRESCU**: The Capacity of the 6th Grade Pupils to Systematize Zoology Notions • **MARIA DRĂGUȚ**: Methods Aspects in Teaching Numeration Systems • **VISTIAN GOIA**: The School Composition as a Feature of the Pupils' Imagination • **ELENA CIOATĂ**: Problems of Social and Emotional Development during the Preadolescence • **GEORGETA LĂZĂRESCU**: The Information Pedagogy, a New Approach of the Teaching-Learning Proces • **ION DRĂGAN**: Psychoeducational Implications of the Integration of Education, Research, and Productive Work • **DUMITRU OZUNU**: Statistical Means to Evaluate the Efficiency of the Technical-Productive Training • **ANDREI NOVAK**: Organizing a Statistical Sample Survey • **VASILE ȘTEFĂNESCU**: Unity and Continuity of the Mathematical Education in the Kindergarten and in the Primary Scholl.

EMILIAN DIMITRIU: Une conception novatrice et révolutionnaire sur le développement de l'enseignement, de la science et de la culture en Roumanie • **V. BUNESCU**: Motivation et activation dans le processus d'enseignement • **M. GIURGEA**: Le principe de l'intuition à la lumière de la science didactique moderne • **ION T. RADU**: L'évaluation de l'activité du professeur, une composante essentielle du travail de contrôle et de direction du processus d'enseignement • **ION NICOLA**: Les implications du tact pédagogique sur l'accroissement de l'efficience de la leçon • **GEORGETA MUNTEANU**: La résolution de problèmes, une méthode de création pour les professeurs et de stimulation des élèves o **MARIA RUGINA**: Méthodes d'enseignement participatives ou valences participatives des méthodes d'enseignement? • **ADRIANA ONOFREI, MARIA GÎRBOVEANU**: Le modèle génératif métaphorique, un modèle d'entraînement de la pensée divergente • **MARIA VOICU, CONSTANȚA MIRESCU**: La capacité de systematisation des notions de zoologie chez les élèves de 6-e année • **MARIA DRĂGUȚ**: Aspects méthodiques concernant le traitement du thème „Systèmes de numérotage" • **VISTIAN GOIA**: La composition scolaire, un aspect de l'imagination des élèves • **ELENA CIOATĂ**: Problèmes du développement social et affectif pendant la préadolescence • **GEORGETA LĂZĂRESCU**: La pédagogie de l'information, une nouvelle manière d'aborder le processus d'enseignement — apprentissage • **ION DRĂGAN**: Implications psychopédagogiques de l'intégration de l'enseignement à la recherche et au travail productif • **DUMITRU ORZUNU**: Moyens statistiques d'évaluer le rendement de la formation technique productive • **ANDREI NOVAK**: L'organisation d'un sondage statistique • **VASILE ȘTEFANESCU**: Unité et continuité de l'enseignement mathématique dans le jardin d'enfants et dans l'enseignement primaire.

ЭМИЛИАН ДИМИТРУИ, Новаторская, революционная ко цепция развития образования, науки и культурое в Румынии • ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Мотивация и активизация в процессе образования • МАРИЯ ДЖУРДЖА, Принцип наглядности в свете современной дидактики • ИОН Т. РАДУ, Оценка деятельности п реподавателя-существенная составная часть работы по проверке и руководству процесса образования • ИОН НИКОЛА, Импликации педагогического акта над ростом эффективности урока • МАРИЯ РУДЖИНЭ, Причастные методы обучния или причастные валентности методов обучения • АДРИАНА ОНОФРЕЙ, МАРИЯ ГЫРБОВЯНУ, Генеративная-метафорическая модель-модель тренировки расходящегося мышления • МАРИЯ ВОЙКУ, КОНСТАНЦА МИРЕСКУ, Способность систематизации понятий зоологии у учеников VI-го класса • ДЖЕОРДЖЕТА МНЯТУ, Проблематизация-творческий метод для преподавателей и стимулирующий для учеников • МАРИЯ ДРЭГУЦ, Методические аспекты темы „Системы нумеротации" • ВИСТИАН ГОЯ, Школьное сочинение-гипостазис воображения учеников • ЕЛЕНА ЧОАТЭ, Проблемы социального и эмоционального развития в предотрочестве • ДЖЕОРДЖЕ А ЛЭЗЭРЕСКУ, Педагогика информации, новый способ приступления к процессу преподавания-обучения ИОН ДРЭГАН, Психопедагогические импликации интеграции образования исследованием и производством • ДУМИТРУ ОЗУНУ, Статистические модальности чценки производительности технико-продуктивной подготовки • АНДРЕЙ НОВАК, Организация статистическог-исследования • ВАСИЛЕ ШТЭФЭНЕСКУ, Единство и продолжительность в математическом обучении в детском саду и начальной школе

7 4118.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

3/1979

IAN 2022

EMILIAN DIMITRIU — Concepție novatoare și revoluționară în dezvoltarea învățământului, științei și culturii în România 2
VASILE BUNESCU — Motivație și activare în procesul de învățământ . . . 4
MARIA GIURGEA — Principiul intuiției în lumina didacticii moderne . . . 8
ION T. RADU — Evaluarea activității profesorului — componentă esențială a muncii de control și îndrumare a procesului de învățământ 12

MODERNIZAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

ION NICOLA — Implicațiile tactului pedagogic asupra creșterii eficienței lecției 17
GEORGETA MUNTEANU — Problematizarea — metodă de creație pentru profesori și de stimulare pentru elevi 20
MARIA RUGINĂ — Metode de învățământ participative sau valențe participative ale metodelor de învățământ? 23
ADRIANA ONOFREI, MARIA GÎRBOVEANU — Modelul generativ-metaforic — model de antrenare a gîndirii divergente 25
MARIA VOICU, CONSTANȚA MIRESCU — Capacitatea de sistematizare a noțiunilor de zoologie la elevii din clasa a VI-a 29
MARIA DRĂGUȚ — Aspecte metodice privind tratarea temei „Sisteme de numerație" 33
VISTIAN GOIA — Compunerea școlară — ipostază a imaginației elevilor . . 37
ELENA CIOATĂ — Probleme ale dezvoltării sociale și emoționale în preadolescență 39
GEORGETA LĂZĂRESCU — Pedagogia informării, un nou mod de abordare a procesului de predare-învățare 43

PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR

ION DRĂGAN — Implicații psihopedagogice ale integrării învățământului cu cercetarea și producția 47
DUMITRU OZUNU — Modalități statistice de evaluare a randamentului pregătirii tehnico-practice 49

FIȘIERUL CERCETĂRII PEDAGOGICE

ANDREI NOVAK — Organizarea unui sondaj statistic 53

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

VASILE ȘTEFĂNESCU — Unitate și continuitate în învățământul matematic din grădiniță și învățământul primar 57
MIHAELA NIȚU — Bugetul de timp al elevilor din clasele I-IV 60

CĂRȚI — IDEI

MIRCEA VLĂDUȚ — Conducerea științifică în școli de **I. Gh. Borca** 11
DOINA VINTILESCU — Motivație și învățare de **Ioan Neacșu** 7
IOAN N. VLAD — Pagini de pedagogie a muncii 64
PETRE BĂRBULESCU — Învățământul și pedagogia în România 64
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — „Educatorul" 66
VLAD I. — O publicație prestigioasă 66
GHEORGHE GIURCĂ — Noțiuni de silvicultură și agricultură 66

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

SILVIA DIMA — Un rodnic schimb de opinii 65

29093

CONCEPȚIE NOVATOARE ȘI REVOLUȚIONARĂ ÎN DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, ȘTIINȚEI ȘI CULTURII ÎN ROMÂNIA

S-au împlinit cinci ani de cînd în patria noastră a fost creată funcția de președinte al Republicii Socialiste România. Înființarea acestei funcții supreme în stat încununează o epocă de istorice realizări și este expresia adîncirii și lărgirii continue a democratismului nostru socialist, a întăririi rolului conducător al partidului în toate domeniile vieții sociale.

Această funcție de maximă răspundere a fost încredințată secretarului general al partidului, tovarășul **NICOLAE CEAUȘESCU.** Prin aceasta s-a concretizat înalta prețuire, respectul de care se bucură cel mai iubit fiu al poporului, **revoluționarul** care s-a identificat cu destinul comunist al țării, **conducătorul** care slujește cu credință patria și acționează cu fermitate pentru apărarea independenței, suveranității și integrității țării, pentru fericirea și bunăstarea întregului popor, **eminenta personalitate internațională** care promovează neabătut politica externă de colaborare cu toate statele lumii, pe baza deplinei egalități în drepturi și de solidaritate cu forțele revoluționare, progresiste de pretutindeni.

Gîndirea și acțiunea conducătorului partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu cuprind, în profunzimea și în amploarea lor, deopotrivă momentul și devenirea de ansamblu a patriei, în contextul mondial și, în funcție de acestea, fiecare domeniu de activitate, în interdependența sa cu celelalte domenii. Interpretarea creatoare a materialismului dialectic și istoric, potrivit specificului dezvoltării multilaterale a României socialiste și sporirii prestigiului ei pe plan internațional, cunoașterea nemijlocită a realității și, pe baza ei, elaborarea strategiilor și măsurilor de progres, conferă activității președintelui Nicolae Ceaușescu o exemplaritate recunoscută pe plan mondial.

Apariția — în seria de volume consacrate gîndirii social-politice a tovarășului Nicolae Ceaușescu — a lucrării **Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România** ilustrează cu prisosință gîndirea dialectică, novatoare, umanist-revoluționară și patriotismul fără preget al conducătorului partidului și statului nostru.

Ideea de bază ce străbate ca un fir roșu întreaga lucrare atestă că în societatea noastră — al cărei obiectiv fundamental este ridicarea continuă a nivelului de trai material și spiritual al întregului popor și al fiecărui om în parte — formarea omului, progresul cunoașterii și îmbogățirea patrimoniului valoric se află în primplanul preocupărilor, constituind, în unitatea lor, un factor esențial al înaintării spre comunism.

Viitorul țării depinde hotărîtor de „perfecționarea continuă a învățămîntului, științei, culturii, de legarea tot mai strînsă a acestora de cerințele concrete ale societății, de intensificarea tot mai puternică a vieții spirituale a poporului", iar învățămîntul constituie „un element decisiv în dezvoltarea umanității, factorul fundamental care îl ajută pe om să devină cu adevărat stăpîn al naturii și societății, să-și creeze prin propriile forțe condiții de viață sociale și spirituale din ce în ce mai elevate".

Școala este chemată, în lumina imperativelor înscrise în Programul Partidului Comunist Român și a cerințelor concepției despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica, concepție elaborată și sprijinită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, să pregătească forța de muncă necesară tuturor sectoarelor de activitate — mai ales prin folosirea deplină a noii structuri și funcționalități a liceului — să educe tînăra generație în spiritul dragostei și pasiunii pentru învățătură și profesie, al normelor eticii și echității socialiste, al înaltelor idealuri ale luptei pentru libertatea și independența națională, pentru democrație, pace și progres.

Îndeplinirea de către școală a înaltelor îndatoriri ce-i revin impune ca ea să valorifice optimal resursele umane și tehnico-materiale ce-i stau la dispoziție, pentru ca „întregul nostru tineret să-și însușească cele mai avansate cunoștințe din toate domeniile științei și tehnicii, noile cuceriri ale cunoașterii umane, să-și formuleze o concepție înaintată despre lume și viață, un amplu orizont de cultură". Numai în acest fel tinerii vor putea participa plenar la realizarea măreților obiective ale trecerii României spre comunism, vor îmbogăți necontenit tezaurul național și universal de valori, împlinindu-se ca personalități omnilaterale.

Pentru prima dată în istoria sa, poporul român are o școală pe măsura înfăptuirilor și aspirațiilor sale, o școală deschisă tuturor și pentru toți, în relații strînse, indisolubile — de reciprocă determinare și eficiență — cu viața, cu toate domeniile de activitate, cu progresul material și spiritual al marii noastre comunități socialiste.

Hotărîrile și măsurile adoptate în ultimul deceniu de conducerea superioară de partid și de stat, pe baza concepției și a propunerilor concrete elaborate de tovarășul Nicolae Ceaușescu, au dus la reorientarea ideologico-politică, economică, educațională și la reașezarea organizatorică a activității școlii, la promovarea spiritului revoluționar în perfecționarea conținutului învățămîntului, în renovarea tehnologiei didactice, la modernizarea bazei tehnico-materiale a procesului instructiv-educativ, lărgirea și intensificarea influenței educative a școlii asupra mediului social și a contribuției sale la dezvoltarea științei, tehnicii, culturii.

Parte integrantă a dinamicii societății, dezvoltarea științei este concepută de secretarul general al partidului în toată amploarea rolului său transformator asupra naturii și societății, deopotrivă prin creșterea calității și sporirea eficienței cercetării științifice și tehnologice specializate și prin ridicarea nivelului de cunoaștere al întregului popor, prin participarea maselor largi la creația tehnico-științifică. În lumina acestei idei revoluționare, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat în diferite împrejurări că „dezvoltarea științei la nivelul cerințelor contemporane presupune manifestarea liberă a individualității creatorilor în sfera cercetării, îndrăzneală și spirit inovator, înlăturarea oricărei rigidități, îngustimi de vederi și a lipsei de obiectivitate științifică, desfășurarea unui larg schimb de opinii științifice, confruntarea deschisă a punctelor de vedere. Progresul științei este incompatibil cu arbitrarul, cu pronunțarea unor sentințe definitive într-un sens sau altul asupra descoperirilor științifice și a metodelor de cercetare". Situarea științei românești în avanposturile științei contemporane trebuie să se însoțească permanent de „aplicarea legilor și cunoștințelor despre natură și om în folosul societății, al progresului uman general", prin îmbinarea cercetării fundamentale cu cea aplicativă, prin implicarea profundă a științei — în unitate cu tehnologia și tehnica — în procesul de inovare și dezvoltare, prin fundamentarea științifică a elaborării și aplicării deciziilor, programelor, măsurilor la toate nivelurile și în toate sectoarele de activitate.

Înțeleasă de secretarul general al partidului ca o componentă esențială a strategiei partidului de progres multilateral al patriei și ca latură inalienabilă a statutului existențial al personalității comuniste, știința constituie astăzi în România un front gigantic de activitate și de creație, la care sînt antrenate din ce în ce mai mult și mai productiv forțele întregului popor.

Congresele și conferințele naționale ale partidului, numeroasele întîlniri cu creatorii, au constituit prilejuri în care secretarul general al partidului a insistat asupra rolului esențial pe care arta, literatura, cultura în general este necesar să-l îndeplinească în înflorirea spirituală și desăvîrșirea morală a poporului. Deplin angajați față de destinul comunist al patriei și urmărind pilda de dăruire a marilor înaintași, creatorii au îndatorirea să găsească izvor de inspirație „în viața și munca poporului, în înțelepciunea și sensibilitatea sa, în marile lui calități sufletești", în inepuizabilului tezaur al artei populare și să exprime idealurile națiunii noastre socialiste. Șablonismul, uniformizarea, rigiditatea nu pot fi evitate decît prin crearea unor opere în spiritul societății noastre, al ideologiei acesteia, al imperativelor umaniste ale contemporaneității, printr-o muncă asiduă, fără răgaz, de diversificare din punctul de vedere al formei, al stilului, al expresiei profund originale și accesibile tuturor. În același timp, oamenilor de cultură le revine responsabilitatea de a fi mereu în mijlocul maselor, de a le îndruma și sprijini pe tărîmul creației, de a contribui ca optimele condiții create de partid să fie folosite pentru manifestarea plenară a geniului creator al poporului. În acest sens, Festivalul național „Cîntarea României", organizat din inițiativa secretarului general al partidului, este expresia democratizării culturii și, totodată, a elanului creator fără precedent al milioanelor de fii ai patriei pentru înălțarea României pe cele mai înalte trepte ale culturii și civilizației. Eminentă personalitate a lumii contemporane, prețuită și respectată de toate popoarele pentru înțelepciunea cu care conduce țara și pentru militantismul neistovit în serviciul instaurării unei noi ordini economice și politice internaționale, președintele Nicolae Ceaușescu relevă cu consecvență, în cele mai variate împrejurări, rolul fundamental pe care îl joacă știința, arta, cultura, valorile spirituale, în cunoașterea și apropierea dintre popoare, în promovarea păcii, înțelegerii și colaborării mondiale. Fiecare popor a creat și creează valori unice, de inestimabilă forță, ce se integrează în patrimoniul cultural comun al umanității și trebuie prețuite ca atare, respectîndu-i-se, în afara oricărei discriminări, dreptul și condițiile de a participa la schimbul de valori pe bază de reciprocitate și de a se bucura deplin de marile virtuți ale spiritualității sale. „Orice izolare înseamnă rămînere în urmă. Noi sîntem pentru o largă colaborare și, mai cu seamă în domeniul științei, culturii, această colaborare este esențială pentru progresul fiecărei națiuni, pentru progresul general al întregii omeniri".

DR. EMILIAN DIMITRIU

MOTIVAȚIE ȘI ACTIVARE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof univ. dr. VASILE BUNESCU

În rîndurile personalului didactic se constată o vie preocupare pentru a se realiza o mai activă participare a elevului la propria formare, pentru o mai înaltă motivație a acestuia în actul învățării, al educației în general.

Această constatare îmbucurătoare își găsește explicația în mai profunda înțelegere a necesității ridicării eficienței învățămîntului, în înțelegerea chemării partidului pentru o nouă calitate, superioară și în învățămînt, prin folosirea cu precădere a unor metode active, participative și printr-o mai puternică motivație.

Dar aceste preocupări nu se obiectivează întotdeauna în practică, cu rezultate bune. Acest fapt se explică și prin faptul că, în multe cazuri, în practica didactică și chiar în unele lucrări teoretice, cele două concepte atît de mult implicate într-o practică instructiv-educativă eficientă — activarea și motivația — nu circulă cu semnificația lor corectă, dar și pentru că exemple practice, orientative se dau foarte puține.

În ce privește literatura de specialitate, este știut că marile școli pedagogice — **școala activă, școala muncii, școala nouă** — sau numai teoriile, sau modelele de învățare — **asociaționismul, behaviorismul, teoria acțiunilor mintale** sau teoriile mai noi, **informațional - cibernetice** sau sistemice — în preocupările lor de creștere a eficienței procesului didactic, au în vedere fie, uneori, direct, deschis, fie, dar de fiecare dată, numai ca implicații, atît motivația cît și, mai ales, activizarea elevilor.

În această privință, referindu-ne la școala activă bunăoară, motivația înaltă era întotdeauna considerată cauza unei activități **eficiente.**

În concepția pedagogică a școlii active, prin eficiența activității înțelegîndu-se (îndeosebi la pedagogul român I.C. Petrescu) nu numai **produsul,** efortul obiectivat în bunuri materiale sau valori spirituale, ci și (în primul rînd) **dezvoltarea elevului pe plan intelectual, moral** etc. Cu alte cuvinte, în cadrul acestei concepții pedagogice, **activarea** înseamnă mobilizarea potențelor intelectuale și resurselor morale ale elevilor în vederea unei munci de calitate, dar nu numai pentru o însușire mai deplină a cunoștințelor, ci, îndeosebi, ca un alt efect, **pentru dezvoltarea personalității pe laturile ei esențiale : intelectuale, afectiv-emoționale, volitionale și deci și morale, estetice** etc.

Trecînd peste alte **teorii ale învățării** (pentru a ne referi la această categorie de preocupări) constatăm că îndeosebi teoriile **informațional-cibernetice** (cibernetică, știință a acțiunii eficiente după Couffignal) sau **teoria acțiunilor mintale** al cărei precursor îl considerăm pe H. Wallon cu lucrarea sa **„De la act la gîndire"** (Piaget, Galperin, Elconin, Talîzina etc.) pun un mare accent pe activitate, pe dirijarea activităților de învățare, cu intenția declarată de a dezvolta în felul acesta procesele intelectuale, în primul rînd gîndirea. În **teoria cibernetică** a învățării, pe calea cunoașterii efectului fiecărei acțiuni (feed-back) se urmărește reglarea și deci îmbunătățirea continuă a activității. În teoria **acțiunilor mintale,** scopul formativ al acțiunii este și mai evident : fiecare acțiune mintală, se demonstrează, este la origine o **acțiune obiectuală.**

După cum ușor se observă, planurile de analiză a activării diferă atunci cînd este vorba de o concepție pedagogică sau numai de o teorie a învățării.

Cert este însă că ambele categorii de orientări, atît cele pedagogice, cît și cele psihologice de teoria învățării, caută explicații și căi de ameliorare a procesului de formare a personalității **în organizarea activității elevului, în antrenarea lui ca participant activ la propria formare.** Aceasta este dealtfel și una din ideile care stau la baza orientărilor date de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973, de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, pentru creșterea eficienței învățămîntului românesc, una din ideile fundamentale ale legii educației și învățămîntului.

Cu privire la **motivație,** lucrările teoretice, de specialitate scot de asemenea în evidență marele rol al acesteia în ridicarea randamentului la învățătură. În practica la catedră se cunoaște acest fapt, însă anumite nuanțe de importanță practică, prezente în literatura de specialitate, nu sînt reținute.

Astfel, în practică nu se face o **distincție** între **motivația habituală** (atitudini) și **motivația actuală**, deci între **dispozițiile obișnuite**, generale și precise ale elevului pentru învățătură și **motive**, care nu sînt altceva decît impulsuri actuale, născute din confruntarea cu diferite nevoi și interese care se formează în viața socială sau numai școlară și care declanșează asemenea dispoziții. *

Din această cauză, multe cadre didactice socotesc că măsurile privind intensificarea activității didactice pentru înlăturarea repetenției (despre care știu și elevii) duce la diminuarea motivației pentru învățătură și că deci nemaiputînd să-i amenințe pe elevi cu „veți rămîne repetenți", nu mai au alte mijloace și procedee ca să le educe motivația, interesele pentru învățătură.

Evident, ne întîlnim în aceste cazuri cu o totală neînțelegere a motivației și o sărăcire nepermisă a arsenalului de mijloace și procedee la care se poate apela pentru a ridica tonusul motivațional.

La clasele mici, prin ridicarea tonusului motivațional înțelegem trezirea acelor **stări** ale personalității copilului care se pot exprima prin **vrere, dorință, aspirație, speranță, interes, imbold** etc. Ulterior, la clasele gimnaziale și liceale îndeosebi, prin motive înțelegem și **sentimente ca patriotismul, sentimente morale, epistemice etc.**, expresii ale unei motivații superioare, educate intenționat și organizat. Toate acestea se pot trezi la început prin procedee simple, prin aprecieri verbale sau scrise a acțiunilor sau prin alte forme de sancțiune (pozitivă sau negativă), însoțite de emoția pozitivă sau negativă pe care o sugerează această apreciere dată de învățător sau profesor. Aceste aprecieri, însoțite totdeauna de un anumit tonus afectiv, sînt „motivele actuale", care treptat se însumează — dacă sînt ierarhizate și organizate într-o succesiune corectă și pe o mai lungă durată — în **atitudini, în acele disponibilități și interese pentru învățătură**, de care, atunci cînd lipsesc sînt acuzați elevii, ca și cum ei sînt vinovați că nu le au și că deci obțin rezultate slabe la învățătură. Aceste **disponibilități, această motivație habituală** (atitudini) pentru învățătură se educă. Învățătorul, profesorul sînt cei chemați să le formeze ; ele nu se pot forma de către alții decît în mod întîmplător. Școala este instituția chemată să educe toate categoriile de motive **inițiale, curente** sau **superioare**, să formeze personalități cu atitudini pozitive, bine conturate, puternice.

Structurarea **motivelor** se desfășoară începînd cu vîrsta copilăriei, **motivația**, acuzată drept cauză a multor rezultate negative în învățămînt, se educă. Profesorii, cînd spun : elevii nu au o motivație formată pentru a învăța la obiectul meu, se gîndesc că motivele ar fi înnăscute sau ar trebui formate de alții și nu chiar de ei, în activitatea școlară. **Și motivația se învață, mai corect și motivația se educă.** În cadrul acestui proces are loc o schimbare a motivelor, de la cele **inferioare** la cele **superioare**, de la cele **actuale** la cele **habituale**. A. N. Leontiev distinge, chiar, trei etape în educarea motivelor învățării : a) **etapa motivelor care se nasc în învățarea însăși** ; b) **etapa motivelor care se nasc în viața școlară, în relațiile din cadrul colectivului clasei și al școlii** și c) **etapa celor ce se nasc în mediul celui ce învață, în viitoarea profesie și în perspectivele învățării.**

Din această etapizare nu trebuie să se înțeleagă însă că motivele legate de perspectivele mai îndepărtate ale învățării, cele care se educă prin ceea ce numim **orientarea acțiunii**, trebuie lăsate numai în ultima parte a activității școlare. Numai prin acțiunile din **perioada numită reglatoare** sau **a motivelor actuale**, se ajunge la perioada măsurilor orientative ale acțiunii, perioadă reglatoare nu atît prin aprecierile repetate ale învățătorului sau profesorului, ci prin imaginea obiectivelor mai îndepărtate trezite în conștiința elevului.

Perioada **măsurilor orientative** este posibilă prin intermediul disponibilităților, al atitudinilor, deci prin intermediul **motivației habituale.** Este adevărat că și **motivația habituală** s-a născut din succesiunea **motivelor restrînse, actuale,** însușite organizat în vederea formării precise a unei atitudini. Rezultă deci că între aceste două categorii de motivații — cea actuală și cea habituală — există o întrepătrundere, dar că inițial trebuie să începem actul formării motivației pornind de la motivele actuale, pe care trebuie să le trezim și să le consolidăm cu pricepere, organizat, adică în procesul educației, în școală în primul rînd.

La clasele mari, pe fondul **atitudinilor,** al **disponibilităților** acționează întotdeauna **motivul actual.** Și dacă nu este educată **atitudinea** ca o **motivație habituală,** motivul actual nu are „ecoul", efectul mobilizator asupra personalității elevului.

De aceea, încă la vîrsta mică și îndeosebi mijlocie, concomitent cu „impulsurile" actuale, cu intervențiile la intervale mai scurte ale învățătorului sau profesorului, menite să **regleze acțiunea elevului,** trebuie să se introducă elemente de **orientare spre acțiune.** Acestea transformă **motivația actuală în atitudini,** transformă și **educația în autoeducație.** Astfel, preluarea și dezvoltarea normelor morale, în condițiile unei treziri emoționale corespunzătoare, orientarea spre idealuri etc., sînt măsuri educative, mai eficiente la preadolescenți și adolescenți, dar nu trebuie să

* Vezi Hans Löve, *Introducere în psihologia învățării la adulți*, E.D.P., București, 1978.

se renunțe total și la măsurile reglatoare. Reglarea acțiunilor prin trezirea unor motive actuale și trecerea treptată la măsurile **orientative** ale acțiunii constituie calea de îmbinare a **motivației actuale cu cea habituală.** Folosirea într-o succesiune rațională și pe perioade lungi de timp a unor procedee de trezire a **motivelor actuale,** reglarea acțiunii elevilor mici de către educator duce la formarea **atitudinilor, a disponibilităților de învățare,** iar pe baza acestora efectul **motivelor actuale** este din ce în ce mai puternic.

Pentru a surprinde valoarea în practica educațională a acestor cîteva idei despre **activare** și **motivație** vom analiza două situații didactice.

În ce privește activarea, mai întîi precizăm că este necesar să se mai înțeleagă că cel ce învață nu este un **recipient** și că de fapt **învățarea este o modificare de comportament** (cunoștințe, deprinderi, priceperi, sentimente etc.) **condiționată de experiență proprie.** Cu cît elevul este mai activ în acest proces, cu atît învață mai repede și mai temeinic, succesul la învățătură este dependent în mod esențial de activitatea desfășurată cu prilejul învățării.

PRIMA SITUAȚIE DIDACTICĂ privește **activarea.** Se cunoaște faptul că pentru însușirea regulilor de formare a deprinderilor de scriere corectă în limba română se consumă un număr de ore apreciabil, pe tot parcursul ciclului primar și încă foarte mult timp și în ciclul gimnazial. Și, cu tot acest consum de timp, rezultatele nu sînt satisfăcătoare. În cele mai multe cazuri sînt acuzați învățătorii că nu le-au format asemenea deprinderi. În alte cazuri sînt acuzați profesorii care preiau elevii în clasa a V-a și nu se mai ocupă sistematic de exprimarea în scris a acestora, îi lasă exclusiv pe seama profesorului de limba română. Deși în aceste afirmații există o parte de adevăr, esențialul îl vom sesiza dacă analizăm — în cazul dat — nivelul de participare **activă, proprie,** a elevului la însușirea normelor și formării deprinderilor de scriere corectă. Se consideră că elevul are o participare activă dacă ascultă și urmărește înțelegînd explicațiile profesorului. De asemenea, se consideră că elevul este activ dacă rezolvă exerciții, lucrează la trafoaj sau în atelier etc. Pentru surprinderea semnificației corecte a noțiunii „activare" socotim că aici esențialul constă **în măsura în care este antrenată personalitatea elevului în activitate.** Din exemplul pe care-l vom da va reieși diferența între modul greșit în care se înțelege **activarea** și sensul autentic, științific al acestei noțiuni pedagogice. Se va înțelege și modalitatea practică de a realiza o asemenea **participare activă, proprie,** în sensul corect.

Pentru formarea deprinderilor de scriere corectă se dau, de obicei, dictări. Aceasta este desigur o cale care poate fi eficientă. După ce s-a dictat, se face corectarea lucrărilor. Învățătorul, profesorul controlează fiecare lucrare, face corecturile necesare pe text, de obicei cu creion colorat, pentru fiecare greșeală comisă de elev. În ora următoare de curs, profesorul face o analiză a greșelilor tipice cu întreaga clasă, face observații și dă explicații individuale pentru greșelile netipice comise, de elevul X, de elevul Y etc. Acest mod de lucru se consideră și mai eficient dacă profesorul sau învățătorul urmărește pe bază de tabele greșelile fiecărui elev și evoluția fiecărui elev spre scrierea corectă în limba română. Procedeul folosit este considerat — în mod greșit — expresia unui învățămînt pe **deplin activ, participativ.**

Învățătorul, profesorul care a surprins corect sensul **participării active,** procedează în felul următor : Pentru toate dictările pe care le folosește ca mijloc de corectare a greșelilor de scriere, de formare a unor deprinderi corecte de scriere, cere elevilor ca ei să scrie pe caietele de dictando într-un anume fel : un rînd scris, un rînd lăsat liber.

După dictare se cere elevilor să aducă la ora din săptămîna următoare cărțile de gramatică precizîndu-le la ce pagină și la ce paragraf sînt prezentate explicațiile pentru scrierea corectă a cuvintelor cu dificultăți, prezente în dictare. În ora respectivă se înapoiază dictările, cuvintele scrise greșit fiind subliniate cu roșu. Se cere elevilor să facă singuri corectarea precizîndu-se că dacă nu știu cum să scrie un cuvînt este necesar să caute modul corect de scriere în cărțile lor. Elevii vor scrie corect fiecare cuvînt subliniat, pe rîndul lăsat liber. Dacă au dificultăți în corectare sînt îndrumați să ceară ajutorul profesorului, care-i îndrumă, fie să găsească explicația în carte, fie dîndu-le-o, în ultimă instanță el.

Acest procedeu este mult mai eficient, pretinde un număr mult mai restrîns de repetiții. Eficiența crescută a procedeului se explică prin nivelul de **participare activă** a elevilor la actul învățării.

O A DOUA SITUAȚIE DIDACTICĂ privește **motivația. Pentru ridicarea nivelului motivației la învățătură,** mulți profesori, dintre cei buni, procedează în felul următor : amintind subiectul unei lecții, atrag atenția asupra importanței lui pentru însușirea ulterioară a științei respective, precizînd și faptul că dacă nu-l vor însuși pot să întîmpine un eșec școlar și să rămînă corigenți sau chiar repetenți. Acest mod de a determina motivația pentru învățarea subiectului respectiv îmbină, de fapt, o **măsură orientativă** — importanța temei pentru pregătirea temeinică viitoare prin apel la **atitudinea** de demni-

tate, de respect față de persoanele cultivate — cu o **măsură reglatoare,** vizînd motivele actuale, dar de data aceasta printr-o trezire emoțiilor negative. Procedeul acesta, des întîlnit în practica didactică, nu dă, de cele mai multe ori, rezultatele dorite.

Un alt mod de a proceda, cu rezultate mult mai bune, constă în anunțarea lecției, cu prezentarea concomitentă **a motivației habituale** și **a celei actuale.** Iată, bunăoară, la o lecție de geometrie — **Teorema fundamentală a asemănării** — la clasa a VII-a, o profesoară procedează astfel : „Astăzi **o să vă învăț** o teoremă nouă la geometrie : **Teorema fundamentală a asemănării triunghiurilor.** Să știți că dacă n-o să o învățați nu veți lua examenul de treaptă și puteți rămîne chiar repetenți". Procedeul folosit nu trezește o motivație puternică pentru învățarea teoremei, ba mai mult, la unii, chiar o repulsie.

Un profesor care cunoaște bine fundamentele teoretice ale creșterii tonusului motivațional și al creșterii participării active în procesul didactic, procedează astfel : „Astăzi **o să învățăm împreună** (și o va și face, folosind învățarea prin descoperire) o nouă teoremă la geometrie, teoremă cu ajutorul căreia vom putea calcula suprafețele unor triunghiuri **fără să avem direct dimensiunile acestora".** Modul în care este trezită motivația, îmbină o solicitare a **motivelor actuale** de cunoaștere cu o solicitare a **motivației habituale,** a interesului epistemic general, precis și stabil.

Rezultatele sînt totdeauna mai bune dacă se folosește cel de-al doilea procedeu și, îndeosebi, dacă se folosește sistematic.

ÎN CONCLUZIE, activarea și motivația se presupun reciproc în orice proces didactic bine organizat, iar rezultatele nu întîrzie să se vadă atît în temeinicia cunoștințelor, cît mai ales în dezvoltarea trăsăturilor caracteristice unei **personalități active, creatoare,** personalitate specifică epocii noastre, epocii socialismului victorios.

Motivație și învățare*

Ceea ce l-a determinat pe autor să abordeze o asemenea temă, pe cît de importantă și actuală pe atît de complexă, este dorința ca prin cercetarea realizată să vină în sprijinul cadrelor didactice în direcția optimizării procesului de învățămînt, a activității de învățare școlară la preadolescenți. Ideea este subliniată mereu pe parcursul lucrării atît direct (în mod deosebit în cap.1.1) cît și indirect, prin recomandările de ordin practic cu care se încheie fiecare capitol.

Modul în care este realizată tema pune în evidență pregătirea multilaterală a autorului, ceea ce i-a și permis dealtfel să efectueze o cercetare la nivelul cerințelor actuale, o cercetare interdisciplinară a relației atît de complexe: motivație-învățare.

Astfel, pornind de la obiectivul general al cercetării-optimizarea procesului de învățămînt — autorul își construiește un model teoretic și metodologic complex, utilizînd cu pricepere datele psihologiei, pedagogiei, sociologiei, ciberneticii, teoriei generale a sistemelor, statistica etc. Așa cum se precizează și în „Proiectul de cercetare a temei" (Anexa A, p.198) relația motivație — învățare este urmărită și explicată în diverse planuri, în funcție de care autorul adoptă: modelul genetic, modelul operațional și modelul de prognoză al motivației.

Analiza diferitelor componente ale motivației învățării școlare intervine după ce în prealabil autorul realizează, într-un mod foarte sintetic și consistent, fundamentarea teoretică (filozofică și psihologică) a motivației școlare ca subsistem al motivației umane, oprindu-se asupra unor aspecte ca: raportul obiectiv-subiectiv în constituirea acestei variabile psihice, funcția ei dinamică, structura motivației învățării școlare (categorii de motive determinate după diferite criterii), raporturile care se stabilesc între motive și scop, conștientizarea motivelor etc.

Considerînd învățarea școlară ca o relație predominant cognitivă stabilită între profesor și elev, în interiorul căreia elevul realizează un comportament cognitiv, autorul precizează și componente motivaționale, ale acestui comportament ca motivația epistemică, interesul cognitiv, atitudinile (față de învățare, față de școală, față de propria pregătire, față de succes sau eșec) cu caracterul lor polarizat și aspirațiile (dorința de succes, aspirațiile profesionale, idealul de viață) și comportamente proiective. Analiza acestor componente ale comportamentului cognitiv al elevilor este însoțită de o variată gamă de date obținute prin aplicarea unor chestionare, teste de cunoștințe, observare participativă, experiment psihopedagogic ș.a., date care vin în sprijinul ipotezelor pe care autorul le precizează pentru fiecare din problemele abordate.

Pe baza concluziilor stabilite ca rezultat al cercetării, autorul precizează apoi care trebuie să fie comportamentul profesional ca element al relației cognitive(profesor-elev) în învățarea preadolescenților, ce mijloace are la dispoziție pentru a asigura o „funcționalitate pozitivă" acestei relații și care trebuie să fie comportamentul familiei față de activitatea școlară a elevului, în direcția formării unei atitudini pozitive, active, față de învățare.

Încercînd să stabilească unele coordonate „pentru o pedagogie a eficienței procesului didactic", autorul formulează principiul „nivelului optim" în motivația școlară, în sensul înțelegerii motivației optime ca factor al unui comportament activ, angajat, orientat spre o dezvoltare continuă (și nu ca factor de simplă reducere a trebuințelor), calculînd în acest cadru și indicele motivațional (Im) care reflectă gradul de angajare și eficiența învățării la grupurile de elevi cercetați.

În finalul lucrării autorul conturează cîteva concluzii cu caracter teoretic și practic-aplicativ privind organizarea și conducerea procesului educațional în direcția dezvoltării sistemului de motive care trebuie să susțină activitatea de învățare a preadolescenților, dacă dorim să fie eficientă, concluzii care sintetizează și completează pe cele prezente după fiecare secțiune a lucrării.

Prin problemele abordate, prin modul în care a fost concepută și realizată cercetarea pe baza unor surse informaționale adecvate, lucrarea **Motivație și învățare** de I. Neacșu vine să completeze, printr-o contribuție importantă, literatura noastră psihopedagogică orientată spre problemele prioritare ale procesului de învățămînt

Preocupat permanent de conciziunea stilului, animat în același timp de dorința de a valorifica în lucrare cît mai mult și la un nivel științific ridicat, autorul a pierdut din vedere faptul că și-a propus să se adreseze prin lucrarea sa masei largi a cadrelor didactice din învățămîntul nostru (gimnazial în mod expres), care prin formația lor nu sînt psihologi cercetători, dar care trebuie să aibă cunoștințe de psihologie pentru activitatea pe care o desfășoară. Prin urmare, dacă stilul lucrării ar fi fost mai accesibil (în sensul de mai explicit), valoarea acesteia ar fi fost mult sporită, ținînd seama de finalitatea pe care a urmărit-o.

Ceea ce i s-ar mai putea imputa autorului este folosirea cu insuficientă grijă a unor termeni, fapt ce are drept

(continuare coperta a III-a)

*) **IOAN NEACȘU, Motivație și învățare,** Editura didactică și pedagogică, București, 1978, 237 p.

PRINCIPIUL INTUIȚIEI ÎN LUMINA DIDACTICII MODERNE

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Încercarea de a aduce în actualitate categorii mai vechi sau mai noi, cu care operează didactica, se înscrie în acțiunea largă de ridicare a calității teoriei și practicii școlare. Axîndu-ne în sfera principiilor didactice, revitalizarea lor vine în concordanță cu întregul proces de modernizare a școlii, potrivit cerințelor și condițiilor mediului socio-cultural din timpul nostru. În această perioadă, cînd mesajele audio-vizuale moderne au o mare importanță în comunicarea socială și cînd școala asimilează aceste mijloace în forme cît mai variate, ne întrebăm cu ce argumente și la ce dimensiuni unul dintre principiile didactice, cel al intuiției, poate fi pus în discuție a-l aduce în actualitate ?

1. Ca „regula de aur a cunoașterii" principiul intuiției a intrat în practica școlară cu secole în urmă, menținîndu-și prezența în sistemul principiilor didactice pînă-n zilele noastre. Folosit într-o oarecare măsură de antici, neglijat de scolastici, susținut cu deosebită vigoare în perioada următoare Renașterii și reactualizat de fiecare dată cînd s-a pus problema unui învățămînt realist, principiul intuiției exprimă necesitatea de a se asigura un substrat concret-perceptibil în cunoașterea elevilor. „Totul pe cît este posibil să se prezinte simțurilor" [1], spunea I. A. Comenius, ca mai tîrziu I. H. Pestalozzi să aprecieze intuiția ca „temelia absolută a oricărei cunoașteri" [2]. Acest înțeles este atribuit și astăzi principiului intuiției, desigur nu lipsit de temei.

Reflectarea obiectivă a realității presupune în orice act cognitiv o bază senzorială. Este, deci, îndreptățită cerința ca mărturia simțurilor să întovărășească cunoașterea. Elementele senzoriale intră ca factori activi în procesul complex al cunoașterii, la orice nivel de abstracțiune s-ar desfășura acesta : „în gîndirea abstractă este întotdeauna inclus un conținut senzorial fie el cît de redus, care formează substratul ei" [3].

În didactica clasică, precum și în concepțiile de mai tîrziu (A. W. Diesterweg, C. D. Uşinski, W. Rhein) s-a rămas la o interpretare sensualist-empiristă a intuiției. Originea tuturor ideilor era văzută în experiența senzorială. „Începutul cunoașterii — spunea I. A. Comenius, preluînd o idee a lui J. Locke — trebuie întotdeauna să plece de la simțuri, pentru că nimic nu se găsește în intelectul nostru care să nu fi fost mai întîi în simțuri" [4]. Calea inductivă „de la concret la abstract și nu invers" [5] se impunea ca singura cale de cunoaștere a adevărurilor.

Inductivismul a generat supraestimarea intuiției, în detrimentul luării în considerație a raportului dintre senzorial și abstract. Momentele cunoașterii erau văzute independent unele de altele : „...sînt exercitate mai întîi simțurile, apoi memoria, după aceea cugetarea și în sfîrșit rațiunea, căci astfel trebuie să urmeze ele ca treptele unei scări" [6].

Astfel văzută, cu timpul intuiția a devenit un scop în sine, materialul didactic invadînd lecția, fără să fie selecționat după criterii cognitive și posibilități de activizare a elevilor, în vederea prelucrării, integrării și interiorizării percepțiilor. Intuiția era redusă la demonstrarea de către profesor a materialelor didactice „verbalismul cuvintelor" fiind concurat de „verbalismul imaginilor".

2. Investirea principiului intuiției cu semnificațiile necesare implementării în actualitate se poate face în primul rînd prin raportarea lui la baza legică a procesului de învățămînt, prin care, de fapt, se justifică orice principiu didactic. Este recunoscută, ca esență, logica cunoașterii desfășurată de elevi în școală, văzută de noi prin prisma gnoseologiei materialist-dialectice. Potrivit acestei concepții actul cunoașterii este conceput ca un proces unitar și nu în trepte, în care se intercondiționează concretul sensibil cu abstractul și concretul logic, practica reprezentînd

1. I. A. COMENIUS, **Didactica Magna**, trad. P. Gîrboviceanu, București, 1921, p. 279.
2. I. H. PESTALOZZI, **Cum își învață Gertruda copiii**, vol. „Din istoria gîndirii pedagogice universale", vol. I, E.D.P., 1959, p. 234.
3. S. L. RUBINȘTEIN, **Existență și conștiință**, Ed. științifică, București, 1960, p. 89.
4. I. A. COMENIUS, Op. cit., p. 80
5. A. V. DIESTERWEG, **Das Algemeine aus dem Wegweiser für deutsche Lehrer**, citat din A. Aebli, **Didactică psihologică**, E.D.P., 1973, p. 14.
6. I. A. COMENIUS, Op. cit., p. 212.

baza acestui proces. „Împărțirea cunoașterii într-o treaptă senzorială și alta logică, rațională este neconsistentă. Orice cunoaștere, inclusiv cea perceptivă, are un caracter logic. Nu există, în cunoaștere, o etapă, o fază a constatării „pure" pe care o desemnează termenul de treaptă senzorială a cunoașterii" [7].

Potrivit acestor afirmații percepția reprezintă un proces complex și activ de reflectare a lucrurilor și fenomenelor, stabilită prin relație directă cu acestea, dar care se precizează și se îmbogățește odată cu experiența cognitivă a elevului, intervenind ca imagine pentru apropierea cît mai adecvată a cunoașterii de realitatea obiectivă. Percepția nu reprezintă un act izolat, o sumă de impresii senzoriale ci este un rezultat al conlucrării tuturor proceselor cognitive ale elevului cu folosirea experienței lui anterioare din cunoaștere. „În realitate senzațiile reprezintă și ele un produs al activității analitice a creierului, de diferențiere a acțiunilor externe, iar pe de altă parte, activitatea de gîndire este și ea condiționată de acțiunea lucrurilor exterioare. Nici percepția, nici cunoașterea lumii în ansamblu nu sînt constituite din două componente eterogene, dintre care una să fie condiționată din afară, iar cealaltă numai dinăuntru. Senzația, gîndirea sînt forme de legătură ale subiectului cu lumea obiectivă" [8].

Iată cîteva argumente care ne fac să credem că intuiția nu înseamnă doar un moment inițial în dobîndirea cunoștințelor. Intuiția se cere să intervină tot atît de necesar în precizarea și îmbogățirea substratului cognitiv al imaginilor perceptive, să asigure o bază concret-obiectivă raționamentelor elaborate pe plan mental, să favorizeze relația biunivocă dintre concret și abstract în cunoaștere, să sprijine efectuarea sintezelor concretului logic, să sugereze drumul prelucrării și interiorizării imaginilor pentru funcționalitatea acestora în situații aplicative.

3. Necesitatea revitalizării principiului intuiției se impune și prin argumente de ordin psihologic în legătură cu formarea imaginilor intuitive. Clasicii pedagogiei vedeau în imagine un act mecanic, o impresie senzorială, o copie a realității la care elevul are o participare oarecum pasivă, de simplă receptare. Și, mai tîrziu, reprezentanții asociaționismului reduceau mecanismul percepției la procesele care au loc exclusiv în veriga periferică a organelor de simț. Jean Piaget critică această viziune îngustă arătînd că : „imaginea nu este un fapt primordial, cum a crezut-o multă vreme asociaționismul, ea este.... o copie activă și nu o urmă sau un rezidiu senzorial al obiectelor percepute" [9]. „Imaginea mentală trebuie să fie astfel înțeleasă mai curînd ca un desen executat interior de fiecare dată cînd subiectul o evocă, deci ca o fotografie ivită dintr-un adînc misterios (din „memorie", din „subconștient") în momentul evocării sale" [10].

Imaginea intuitivă este așadar rezultatul interiorizării acțiunii perceptive la care au concurat experiența cognitivă acumulată anterior de elev plus operațiile mentale puse în funcțiune prin participare efectivă a acestuia în actul cunoașterii și învățării. Funcționalitatea imaginilor intuitive se explică prin asamblarea lor în structuri capabile să sugereze operațiile mentale care fac posibilă evocarea lor interioară : „Imaginea constituie astfel un simbol al operațiilor a cărui percepere sau reprezentare permite subiectului să evoce operația totală". [11] În acest context subliniem necesitatea confruntării cu materialele intuitive pentru continua îmbogățire a imaginilor intuitive, pentru stabilirea unor relații multiple dintre imagini, pentru punerea în funcțiune a tuturor operațiilor care le asigură evocarea ori de cîte ori este nevoie.

Din cele discutate constatăm că în esența lui principiul intuiției și-a justificat existența în decursul anilor prin rolul ce l-a avut în asigurarea bazei concret-perceptivă în cunoașterea elevilor. Față însă de trecut azi își lărgește și adîncește semnificația potrivit noilor interpretări date procesului formării percepțiilor, a mecanismului interiorizării acestora în imagini intuitive și a asigurării relației lor cu operațiile gîndirii. Principiul intuiției nu semnifică numai contactul nemijlocit cu realitatea înconjurătoare, numai un izvor de percepții, ca material brut pentru formarea reprezentărilor și a noțiunilor, deci numai un moment inițial în cunoaștere. Într-o accepțiune cuprinzătoare acest principiu cere formarea unui fond bogat de imagini intuitive, prin căi variate, ca suport al demersului cunoașterii la orice nivel s-ar desfășura acesta, capabile să intre în relații complexe pentru o activitate intelectuală intensă de cunoaștere corectă a adevărurilor științei și tehnicii contemporane.

Această accepțiune a principiului intuiției ne face să-l vedem ca o cerință valabilă pentru orice nivel de vîrstă și nu numai pentru clasele mici așa cum se întîmpla în trecut. Imaginile intuitive se acumulează și se adîncesc treptat pe tot parcursul școlarității. Este nu numai necesar dar și obligatoriu de a găsi soluții multiple în realizarea acestui proces pen-

7. **M. FLONTA, Curs de Teoria cunoașterii** (partea a II-a) C.M.M.B., 1969, p. 74—75.
8. **S. L. RUBINȘTEIN,** Op. cit., p. 117.
9. **J. PIAGET, La psychologie de l'intelligence,** Paris, Armand Colin, 1947, p. 150.
10. **J. PIAGET, B. Inhelder, La représentation de l'espace chez l'enfant,** Paris, Presses Universitaires de France, 1948, p. 49.
11. **H. AEBLI, Didactica psihologică,** E.D.P., 1973, p. 58

tru a asigura flexibilitatea cunoștințelor și a capacităților intelectuale ale elevilor. Astăzi, putem vorbi de condiții optime — prin folosirea unei varietăți mari de mijloace intuitive — în realizarea acestui deziderat. Odată cu îmbogățirea experienței cognitive și a dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor desigur se vor schimba și strategiile în formarea și asimilarea imaginilor intuitive precum și caracterul mijloacelor de învățămînt.

4. Potrivit înțelesurilor noi acordate principiului intuiției în realizarea sarcinilor complexe informativ-formative ale cunoașterii științifice din învățămîntul actual funcțiile intuiției sînt mult sporite față de trecut.

a. O primă funcție este aceea de a **favoriza elevilor formarea imaginilor intuitive despre însușirile și relațiile exterioare, fenomenale** ale realității obiective, prin contactul nemijlocit cu realitatea sau cu ajutorul substitutelor acesteia. Obiectele din natură, tablourile, mulajele, diapozitivele, filmele, experiențele de laborator, lucrările practice servesc realizării acestei funcții. În felul acesta se realizează un fond de imagini intuitive cu virtuți de relaționare în sisteme cuprinzătoare de un mai mare grad de complexitate în informația elevului.

b. A doua funcție se exercită cu scopul **de a-i ajuta pe elevi să-și formeze imagini despre relațiile de esență ale lucrurilor** „pentru a surprinde sensul structurii de bază a unui fenomen — să sesizeze genotipul dincolo de fenotip" [12]. În acest caz se face apel la materialele intuitive „prelungitoare tehnice ale simțurilor umane" cum sînt filmele, modelele create de om care prezintă imaginea unei realități inaccesibilă simțurilor umane (modelul atomului), diagramele, graficele etc. Aceste imagini se corelează în mod necesar și permanent cu reprezentările despre lumea fenomenală pentru sondarea adecvată a realității.

c. O altă funcție a intuiției este **de a ilustra unele reprezentări cîștigate pe cale verbală,** avînd rolul de a le concretiza, a le exemplifica, a le conștientiza și a le întări. De data aceasta intuiția sprijină calea deductivă în cunoașterea elevilor. Toate tipurile de materiale intuitive vin în sprijinul realizării acestei funcții. Exemplele ilustrative, folosite fie după prezentarea tezelor teoretice, fie pe parcursul expunerii sau explicației acestor teze, facilitează înțelegerea mai deplină a substratului concret al noțiunilor și mobilizează resurse multiple intelectuale.

d. Intuiția exercită și funcția **de a sprijini drumul spre abstracțiuni,** sugerînd schemele operatorii pentru activitatea gîndirii. În cazul acesta intuiția reprezintă liantul dintre concret și abstract, dintre imagine și concept, dintre aspectul figural și cel operațional al cunoașterii. Prezentarea schematică a raporturilor de coordonare și subordonare într-o frază, ilustrarea grafică a forței electromagnetice la fizică, desfășurarea planului de idei în predarea istoriei, folosirea figurilor geometrice în demonstrarea unei teoreme, exemplifică această funcție. Drumul spre generalizări este facilitat de modele ca analoage ale realității. Se folosesc în școală modele obiectuale în predarea aritmeticii, modele simbolice — hărțile — în predarea istoriei și geografiei, modele logice în predarea matematicii și fizicii etc. Modelele sînt astfel construite încît să-l solicite pe elev să vadă și să extragă esențialul de particular, să-l ajute să pună în mișcare acele operații care-l conduc spre raționamente.

e. În alte cazuri intuiția întovărășește demersul **îmbogățirii substratului cognitiv al reprezentărilor, al consolidării acestora și organizării** lor în structuri corespunzătoare. Repetarea unor experiențe de laborator în condiții mai complexe, exersarea cu imagini figurale la matematică, reluarea jocurilor lotouri cu desene în predarea abecedarului realizează caracterul dinamic cu putere de transfer și combinare în situații noi a imaginilor intuitive.

f. Intuiția poate să aibă și **o funcție anticipatoare în cunoaștere, atunci cînd sprijină elaborarea pe plan mental a unei construcții reale.** Este vorba de acele imagini anticipatoare de natură „cinetică" și „transformatoare" despre care vorbesc J. Piaget și B. Inhelder" [13]. Desenul tehnic folosit în activitățile practice de atelier joacă acest rol. Conturarea idealului de om, prin imitarea unui exemplu din literatură sau din viață, pentru adolescent este o anticipație intuitivă. În general vorbind, claritatea, precizia și puterea de transfer a imaginilor au un mare rol în actul de creație a omului.

O analiză mai profundă a problemei, decît cea pe care am făcut-o noi, va putea scoate la iveală și alte funcții ale intuiției.

5. Cu această încărcătură de semnificații principiul intuiției exercită o influență complexă și multilaterală asupra metodologiei didactice. Pentru o strategie didactică optimă se impune adoptarea unei „măsuri raționale a intuiției". Nu intuiția ca scop în sine, de dragul folosirii materialelor didactice, ci selectarea și

12. J. BRUNER, Procesul educației intelectuale, Ed. științifică, București, 1970, p. 100.

13. J. PIAGET, B. INHELDER, L'image mentale chez l'enfant., P.U.F., 1974. p. 11—15.

folosirea acestora în funcție de sarcina didactică în cunoașterea elevilor și de obiectivele instructiv-formative urmărite în acțiunea desfășurată. În elaborarea materialelor intuitive se cere să se evidențieze notele definitorii ale unui obiect sau fenomen pentru a-l ajuta pe elev în precizarea acelor imagini care pot intra cu ușurință în analiza întreprinsă pentru formarea noțiunilor. Se știe că de multe ori însușirile esențiale sînt „mascate" de cele neesențiale pentru cunoaștere, dar semnificative pentru trăirile copiilor, prin inducția negativă a excitanților complecși. O mare importanță în acest caz o are acțiunea de îndrumare a actului de observare întreprins de elevi prin cuvînt. Cuvîntul profesorului, prin dialog și explicații, are rolul de a face inteligibilă intuiția. Uneori cuvîntul este tot atît de puternic ca și perceperea vizuală sau auditivă în formarea imaginilor intuitive. În fiecare caz în parte cuvîntul trebuie să întovărășească procesul complex al recepționării, asimilării și regrupării imaginilor intuitive.

Complexitatea demersului asimilării imaginilor intuitive și a corelării lor cu operațiile de gîndire ridică problema participării intense a elevului în actul cunoașterii. Nu numai observarea materialelor intuitive și nici chiar simpla mînuire a acestor materiale nu duce la rezultate dorite. Este nevoie ca elevul să fie pus în fața unor strategii euristice, avînd în față rezolvarea unor probleme sau descoperirea pas cu pas a unor situații intuitive. Supus unui efort intelectual elevul trebuie menținut în activitate printr-o atmosferă afectivă adecvată. Se crede că prin însăși prezența materialelor intuitive se menține interesul elevilor în cunoaștere. Este un oarecare adevăr în această afirmație. Dar nu numai atît. Fără menținerea unui efort în actul cunoașterii potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor nu putem menține atenția și interesul elevilor pentru activitate. În realizarea practică a principiului intuiției fiecare acțiune didactică se cere gîndită în concordanță cu mai mulți parametri : sarcina care stă în fața demersului cunoașterii, experiența cognitivă a elevilor, nivelul dezvoltării lor intelectuale, funcția pe care o îndeplinește intuiția, caracterul mijloacelor intuitive, precum și natura informației.

Conducerea științifică în școli*

Complexitatea proceselor social-economice, rapiditatea schimbărilor determinate de actuala revoluție tehnico-științifică, cerințele generate de noile realități ale țării noastre necesită o perfecționare continuă a metodelor de conducere în toate sectoarele și la toate nivelurile, creșterea eficienței activității în vederea realizării Programului Partidului Comunist Român de dezvoltare socialistică a României. Eficiența conducerii generale determină, și la rîndul ei este determinată, de eficiența conducerii domeniilor particulare.

Înscrisă pe această coordonată, analiza teoretică și practică a modului cum se aplică principiile generale ale conducerii în activitatea specifică învățămîntului precum și, în funcție de aceasta, a dificultăților existente și relevarea soluțiilor respective la nivelul școlii constituie suportul de debut al lucrării **Conducerea științifică a școlii** de I.GH. Borca.

Știința conducerii — teoria și metoda conducerii — este abordată în această lucrare de pe poziția analizei sistemice a învățămîntului și tratată unitar pe trei niveluri, punînd în discuție problemele circulației informației, deciziei și ale acțiunii la nivelul unității școlare, considerată ca subsistem funcțional de bază. Studiul conducerii științifice aplicat la nivelul unității școlare îmbină analiza cadrului instituțional cu relevarea influențelor derivate din structura deschisă a învățămîntului, care determină ca acesta să fie supus permanent influențelor externe ce vin din suprasistem, precum și din modificările uneori necontrolabile din subsistemele componente.

Această abordare permite ca analiza decizională și operațională a principiilor conducerii să urmărească descrierea mișcărilor practice la nivelul unității școlare, ceea ce face din această lucrare un ghid cu funcții operatorii. Nu se are în vedere numai descrierea teoretică a mecanismelor și a funcțiilor conducerii, ci latura constructivă a propunerilor și sugestiilor concrete, posibile de aplicat într-un domeniu sau altul al conducerii unității școlare. Structura lucrării, toate datele, sînt fundamentate pe observații directe, anchete de opinii precum și pe valorificarea și optimizarea soluțiilor izvorîte din experiența și practica școlară.

Ținînd seama de faptul că orice sistem informatic este situat într-un mediu constituit, pe de o parte, din sistemul condus, iar pe de altă parte din organele de conducere și decizie, lucrarea dezvoltă în primul capitol aspectele circulației și organizării informației în școli pe concepte operaționale, ceea ce permite găsirea echivalențelor pedagogice, urmărirea soluțiilor inovatoare, de organizare a muncii, prezentate însă de pe poziții critice față de ceea ce există în școli și fundamentate, în același timp, cu exemple concrete și viabile în conducerea unității școlare. Cu un deosebit simț practic este tratată din elementele esențiale ale activității de conducere — decizia, luarea deciziilor. Fără a face o descriere abstractă a tipologiei deciziei, autorul, sistematizează dificultățile care stau în fața conducătorului unei școli atunci cînd își exercită această funcție și îl îndrumă, prin exemple, să stabilească corelațiile interioare care apar între componentele deciziei, între promptitudine și eficiență, între precizie și profunzime, între adecvarea la o situație concretă și respectarea unor principii generale, în sfîrșit, între risc și prevedere.

Principiul muncii și conducerii colective, formulat cu claritate în Legea educației și învățămîntului recent apărută călăuzește întreaga lucrare, ceea ce permite autorului să prezinte selectiv cadrul operațional pe problemele prioritare ale conducerii școlii în capitolul intitulat **Acțiunea.** În această parte a lucrării cititorul are la îndemînă exemple de planificare și organizare a muncii, de coordonare și control precum și cadrul de relații de conducere și participare a întregului colectiv de muncă din școală.

În ultima parte a lucrării, pe fondul analizei tipurilor de conducători, autorul schițează calitățile directorului de școală, criteriile de selecționare și mijloacele de pregătire și perfecționare continuă a acestuia. Chiar dacă multe din propunerile formulate mai pot fi analizate, punerea lor în discuție constituie un îndrumar în participarea cu simț de răspundere a tuturor cadrelor didactice la promovarea în conducerea școlii a celor mai buni educatori.

Amploarea și adîncimea fără precedent a programului perfecționării învățămîntului din țara noastră impun schimbări care nu pot fi separate de problemele promovării principiilor conducerii științifice la nivelul tuturor instituțiilor de învățămînt și, în acest cadru, orice lucrare cu referiri la aceste probleme poate fi socotită ca utilă și binevenită.

Mircea Vlăduț

* I.GH. BORCA. **Conducerea științifică în școli**, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1978.

EVALUAREA ACTIVITĂȚII PROFESORULUI — COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A MUNCII DE CONTROL ȘI ÎNDRUMARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. univ. dr. ION T. RADU

Interacțiunea factorilor acțiunii educaționale este o trăsătură generală. Înțelegerea rolului și influențelor exercitate de fiecare în parte nu poate fi realizată decît prin punerea în relație cu ceilalți și prin evaluarea contribuției în obținerea rezultatelor constatate. Este evident, de pildă, faptul că opțiunea pentru anumite metode este în dependență, între altele, de conținutul învățămîntului și de formele de organizare și desfășurare a activității, sau că programul școlar — săptămînal și zilnic — nu se poate stabili independent de structura planurilor de studii pentru un anumit ciclu de învățămînt.

În sistemul relațiilor dintre componentele activității instructiv-educative, rolul hotărîtor pe care îl îndeplinește profesorul * ca conducător al acestui proces, în obținerea rezultatelor scontate, apare pregnant. Conținutul instrucției stabilit, metodele și mijloacele de învățămînt alese, formele de organizare a activității participă ca elemente componente ale procesului de formare a elevilor prin activitatea profesorului. Interacțiunea dintre profesor de o parte și ceilalți factori ai acțiunii educaționale de cealaltă parte se manifestă întîi în faptul că acești factori își dezvăluie valoarea numai prin activitatea profesorului, influența lor asupra rezultatelor fiind în funcție și de calitatea acestei activități ; apoi, însăși stabilirea sau opțiunea pentru unele variante ale acestora (conținut, metode, mijloace, forme de organizare) depind de profesor, de însușirile acestuia.

1. Profesorul, factor hotărîtor în obținerea rezultatelor așteptate

Experiența demonstrează că, într-o măsură însemnată, nivelul rezultatelor școlare reflectă nivelul muncii profesorului, pregătirea, însușirile profesionale, măiestria pedagogică, trăsăturile personalității acestuia. Adeseori se pretinde, și nu fără temei, că o activitate izbutită a profesorului poate suplini unele slăbiciuni ale celorlalți factori, după cum una realizată la un nivel scăzut diminuează valoarea unora din ceilalți factori.

După cum remarcă Green J. „profesorii bine pregătiți modulează schimbări calitative în viața elevului, iar cea mai tristă experiență în viața elevului este să fie condamnat să petreacă un an în clasa unui profesor slab pregătit. De la clasa profesorului bine pregătit se degajă efervescența entuziasmului și a realizării scopului propus ; de la clasa profesorului slab, un văl de frustrare, de răzvrătire și lipsă de interes. **Eșecul de a evalua protejează pe incompetent în timp ce eșuăm să răsplătim pe competent** (s.n.)“ [1].

Prin urmare, poate fi rostită cu caracter de legitate propoziția : calitatea educației depinde mult de calitățile profesorului. Chiar dacă această apreciere include o oarecare notă de exagerare a rolului profesorului în atingerea obiectivelor urmărite, în esență subliniază **necesitatea evaluării acestui factor pentru a putea explica nivelul rezultatelor** și, mai ales, **pentru a proiecta ameliorări adecvate ale activității.**

În evaluarea profesorului sînt de depășit două categorii de dificultăți : unele care privesc complexitatea aspectelor ce trebuie măsurate, multe din acestea vizînd note calitative, necantificabile și prin urmare greu de măsurat ; altele, care țin de atitudinea profesorului care

*Folosim termenul de „profesor“ pentru a desemna toate funcțiile didactice (învățător, educatoare, maistru-instructor, profesor).

1. Green A. John, Introduction to measurement and evaluation, New York, 1970 pag. 357.

se manifestă de multe ori ca factor de rezistență față de acțiuni de măsurare și apreciere. Atitudinea lor favorabilă acțiunii de evaluare atunci cînd obiectul ei îl constituie rezultatele școlare, activitatea de învățare a elevilor sau celelalte componente ale actului pedagogic, se modifică substanțial cînd însеși însușirile și activitatea lor devin obiect al unor atente evaluări.

Problemele pe care le comportă măsurarea și aprecierea activității profesorului pot fi ordonate pe trei grupe, răspunzînd întrebărilor : — cine evaluează ? — ce se evaluează ? — care este metodologia evaluării ?

2. Cine evaluează ?

Faptul că se pune întrebarea „cine evaluează ?“ nu trebuie să surprindă. Sînt numeroase pozițiile persoanelor care supun unei evaluări mai mult sau mai puțin sistematice, competente sau în limitele bunului simț, componente ale actului pedagogic. Acestea pot fi cercetători, evaluatori de profesie, organizatori de învățămînt, profesorii înșiși, elevi, părinți ai elevilor ș.a.m.d. În mod curent sînt enunțate judecăți de valoare despre fiecare din factorii actului pedagogic : conținutul acestui curs este prea dificil pentru elevi, este încărcat cu multe date inutile, cuprinde prea mult material faptic în dauna ideilor, a principiilor ș.a.m.d. ; metoda folosită nu stimulează procesele intelectuale, nu-i angajează pe elevi la un efort intelectual personal, nu stimulează participarea la propria lor formare etc. ; cutare manual este bine alcătuit, iar conținutul este prezentat clar, sau este inaccesibil elevilor, redactat neinteligibil, cuprinde scheme care-l ajută pe elev să sistematizeze cele citite ș.a. ; un anumit profesor este un bun pedagog, cunoscător al specialității sale și posesor al unor tehnici prin care face accesibile și cele mai dificile probleme ale cursului, organizează și conduce cu competență activitatea de învățare a elevilor sau nu izbutește să se facă înțeles de elevi, nu stimulează munca independentă a acestora, nu manifestă exigență față de activitatea și comportarea lor ș.a. Mai cu seamă față de profesori există și alte atitudini care exprimă aprecieri asupra acestora : simpatia ori antipatia elevilor față de el, preferință ori nonpreferința elevilor sau a părinților acestora pentru un profesor, prestigiul și pretuirea de care se bucură în rîndul colegilor ș.a.

Toate aceste moduri de evaluare, curente și nesistematice, ca și cele ce se realizează în conformitate cu principiile și prin tehnicile proprii măsurării și evaluării științifice, sînt aplicabile în evaluarea tuturor componentelor acțiunii educaționale. Ele oferă informații folositoare celor chemați să verifice și să aprecieze sistematic activitatea profesorului. Dincolo de nuanțele deosebitoare, ele pot fi subsumate categoriei generale de „evaluare externă“. Două dintre componentele acțiunii educaționale — profesorii și elevii — pot fi, însă, evaluate nu numai prin măsurări și aprecieri „din afară“, realizate de alte persoane, ci și printr-un proces de „autoevaluare“, de autoanaliză critică a propriei lor activități. Așadar, în analiza procesului de evaluare a activității profesorului este necesar să avem în vedere tehnicile de evaluare dar și modalitățile specifice de autoevaluare.

Evaluarea „externă“ a muncii profesorului este de resortul factorilor de conducere, de îndrumare și control. Prin urmare, în principal cei ce efectuează sistematic verificarea și aprecierea profesorului sînt : directorul de școală, inspectorii școlari, într-o anumită măsură și indirect cercetătorii, precum și colegii — cu prilejul unor acțiuni de cunoaștere reciprocă a sistemului lor de lucru.

3. Ce se evaluează ?

Sînt foarte multe laturi ale personalității și activității profesorului care-și pun amprenta asupra randamentului școlar, și care se cer măsurate și apreciate.

Pentru a răspunde la întrebarea **ce trebuie evaluat ?**, atunci cînd obiectivul general al acestui proces este profesorul, trebuie să avem în vedere însăși funcția esențială a actului de evaluare și anume aceea de a furniza informații care să ne conducă la decizii valabile de ameliorare a actului evaluat. În acest sens, criteriul după care ne conducem în stabilirea elementelor a căror măsurare și apreciere este utilă îl constituie **rolul pe care îl au acestea în realizarea obiectivelor urmărite**, în obținerea rezultatelor scontate privind formarea elevilor. Evaluarea este justificată și devine folositoare numai în măsura în care **îl face pe profesor capabil să devină mai bun pentru ceea ce este chemată să facă**, operînd un diagnostic pe temeiul căruia sînt identificate căile de perfecționare a activității.

Pornind de la această teză, obiectul evaluării îl poate constitui întreaga activitate a profesorului, **sistemul său de lucru** sau numai **unele aspecte ale personalității și activității sale**, cu rol mai mare în calitatea muncii prestate. În practica școlară, de cele mai multe ori sînt supuse verificării anumite laturi ale activității profesorului în funcție de obiectivele care interesează : organizarea și desfășurarea lecției (deși aceasta reprezintă prin ea însăși un obiectiv complex) ; aptitudinea de a folosi unele metode de lucru cu elevii ; comportamentul său în relația cu elevii și influența ce o exercită asupra comportamentului elevilor ș.a.

De fapt, distincția dintre cele două moduri de verificare nu este netă. Cunoaș-

terea și aprecierea sistemului de lucru presupune și are la bază verificarea aspectelor mai importante ce caracterizează personalitatea și stilul de lucru ale profesorului. După cum verificarea unor laturi distincte se efectuează întotdeauna în contextul unui sistem de lucru și conduc, într-o perioadă suficientă, la evaluarea activității în ansamblu.

Opțiunea noastră pentru verificarea unor laturi ale muncii profesorului se întemeiază pe rațiuni practice, conferind un caracter mai sistematic actului de evaluare și, în același timp, pe faptul că oferă evaluatorului posibilitatea de a efectua, odată cu aprecierea profesorului, verificarea modului în care se realizează obiective prioritare, orientări fundamentale ale învățămîntului într-o anumită etapă. Spunînd aceasta am și enunțat, de fapt, cerința **de a se stabili**, în diferite perioade ale activității școlare, **obiectivele principale ale acțiunii de măsurare și apreciere a muncii profesorului**, criteriul esențial constituindu-l **orientările generale, sarcinile prioritare ale școlii**, în perioada considerată. Experiența a dovedit că este nefondată și nerealistă pretenția că putem cunoaște în orice moment „totul" despre capacitatea profesorilor de a realiza obiectivele educației. Atunci cînd acțiunea de evaluare se plasează la nivelul „activității în general", aprecierile dobîndesc tenta unor enunțuri tot generale, lipsite de semnificație și de funcția de a diagnostica activitatea apreciată, de a proiecta căi de ameliorare a acesteia. Pentru că, ce concluzii se pot degaja pentru activitatea viitoare din aprecieri ca: „în general a atins obiectivele lecției", „se preocupă să lucreze cu toată clasa", „se interesează de elevii care întîmpină dificultăți" sau „a lucrat numai cu o parte din clasă", „unele întrebări nu au stimulat gîndirea elevilor" ș.a.m.d. Este mai înțelept ca în locul acestei încercări de cunoaștere integrală a manierei lor de a lucra să fie verificate și apreciate mai riguros **modul în care profesorii realizează sarcini fundamentale ale instrucției și educației într-o etapă determinată** și rezultatele obținute în aceste direcții. În termenii strategiei de evaluare aceasta înseamnă **stabilirea unor indicatori de evaluare.**

Fără să însemne o subapreciere a trăsăturilor de personalitate și a calităților profesionale pentru randamentul muncii sale, vom afirma că **indicatorii de bază în evaluarea profesorului îi reprezintă activitatea depusă și rezultatele obținute.** În acest sens, pornind de la coordonatele fundamentale ale activității în învățămîntul nostru, în perioada actuală, desprinse din orientările date de documentele de partid privind problemele de instrucție și educație, putem enunța cu valoare orientativă, de sugestie, următorii **indicatori pentru evaluarea activității profesorului:**

- capacitatea de a sesiza obiectivele specifice fiecărui capitol al cursului sau ale fiecărei lecții și de a subordona acestora întreaga organizare și desfășurare a sistemului de lecții și a fiecărei lecții în parte;
- aptitudinea de a folosi tehnici de lucru menite să stimuleze participarea efectivă a elevilor la asimilarea cunoștințelor și formarea abilităților (strategii euristice, activități pe grupe, muncă independentă etc.);
- capacitatea de a adapta lecțiile la posibilitățile variate ale unor grupe de elevi, în vederea angajării lor la o activitate pe măsura forțelor (strategii de diferențiere a activității);
- folosirea metodelor care favorizează dezvoltarea proceselor intelectuale ale elevilor, cultivarea atitudinii și spiritului creator;
- preocuparea și priceperea de a valorifica pe deplin și eficient valoarea educativă a conținutului lecțiilor, pentru cultivarea convingerilor și a sentimentelor politico-morale ale elevilor, pentru educarea unei motivații solide față de muncă și învățătură;
- preocuparea și priceperea de a realiza legarea strînsă a conținutului disciplinei predate cu practica și viața socială, de a forma la elevi capacitatea de a aplica cele învățate;
- capacitatea de a organiza și îndruma activitatea de învățare a elevilor, făcînd-o cît mai rodnică, de a forma deprinderi și obișnuința de a se instrui;
- comportamentul profesorului în relațiile cu elevii și influența ce o exercită asupra comportamentului elevilor.

Se înțelege că lista indicatorilor prezentați este variabilă, ea urmînd să fie completată și modificată nu numai în funcție de prioritățile ce se stabilesc la nivelul întregului sistem școlar, ci și de cele specifice profilului și situației concrete ale unităților de învățămînt. De asemenea, acești indicatori dobîndesc un caracter specific prin adaptarea la particularitățile diferitelor discipline sau activități. Variabilitatea în timp, de la o etapă la alta, și în spațiu, constituie una din caracteristicile lor.

4. Cîteva sugestii metodologice

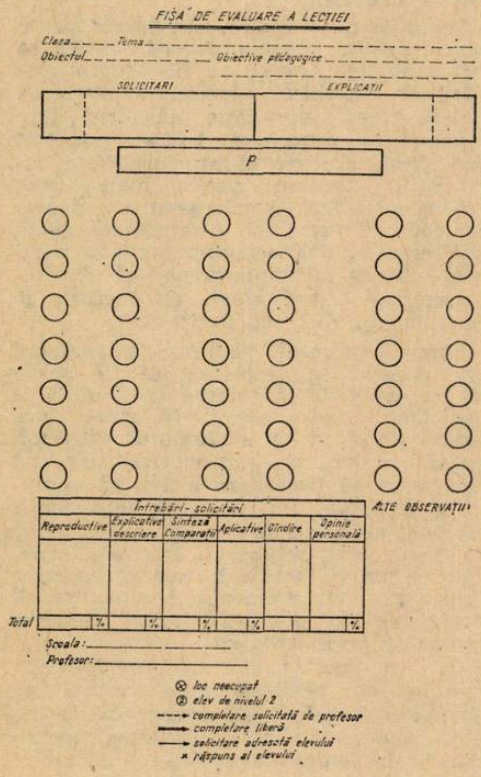
Natura indicatorilor care constituie obiectul evaluării profesorului și activității sale determină și stabilirea mijloacelor adecvate de măsurare și apreciere. Este locul în care abordăm și problemele privind **modalitatea de evaluare, principiile după care se desfășoară această acțiune.**

Unele din aceste metode și procedee sînt comune acțiunii de evaluare a unor aspecte variate ale actului pedagogic.

Avem în vedere folosirea **observației directe**, a **interviului**, **chestionarului** ș.a. Pe lîngă acestea, literatura pedagogică prezintă numeroase metode și tehnici proprii evaluării activității profesorului. Au fost imaginate, desigur, pe baza unor experiențe acumulate, diverse tehnici de verificare, de consemnare a constatărilor, de evidență a observațiilor esențiale și de valorificare a concluziilor desprinse. Gama acestor modele este atît de variată încît unii autori îndeamnă ca orice evaluator — director de școală sau inspector școlar — să adopte modelul cel mai convenabil propriului său sistem de lucru. Așa cum există un stil personal de învățare se poate vorbi de o tehnică proprie de lucru în acest domeniu. Virtuțile ei sînt exprimate de eficiența pe care o au.

În acest context, din experiența pe care o avem în acest domeniu, ne-am conturat un model de măsurare și apreciere a diferitelor laturi ale activității profesorului care realizează o măsurare mai exactă a fenomenelor, decît aceea efectuată prin observare, și suficient de adaptabil la evaluarea unei palete variate de indicatori. Modelul este concretizat într-o **fișă de evaluare a lecției** (figura de mai jos), care cuprinde, pe lîngă unele date generale de „identitate" a lecției sau a activității verificate :

— clasificarea solicitărilor profesorului față de elevi ;



— spații pentru consemnarea „solicitărilor" adresate de profesor clasei, a „explicațiilor" pe care le dă profesorul și a duratei acestora ;

— dispunerea elevilor în clasă (oglinda clasei) ;

— clasificarea „solicitărilor" după natura proceselor pe care le antrenează ;

— spațiu pentru alte observații.

Folosirea fișei este în funcție de obiectivele urmărite în evaluarea lecției. Astfel :

• dacă se dorește să se aprecieze măsura în care conceperea lecției de către profesor favorizează **participarea activă a elevilor la asimilarea cunoștințelor,** aceasta se realizează prin măsurarea cuantumului solicitărilor și a duratei acestora în raport cu explicația (expunerea) profesorului. De exemplu o lecție de citire la clasa a IV-a prezintă următoarea structură, consemnată în cele două rubrici (solicitări și explicații) :

solicitări		**explicații**
— recitări	= 10′	prezentarea planșei = 5′
— executarea unui cîntec	= 3— 4′	
— ghicitori	= 3— 4′	
— citire independentă	= 4— 5′	
— conversație	= 20—22′	

La rubrica „alte observații" evaluatorul a notat : prea multe discuții pregătitoare pentru o lecție de citire ; nu se face o citire model ; elevii au citit foarte puțin.

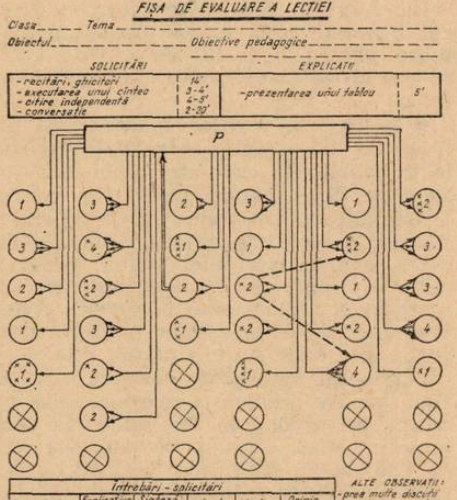
• În ipoteza verificării capacității profesorului de a **folosi strategii euristice,** toate solicitările adresate clasei sînt consemnate după natura proceselor pe care le stimulează (reproducere, descriere, aplicare, comparație-sinteză, aplicații, gîndire, exprimarea unei opinii personale (vezi fișa pg. 16). Fiecare solicitare este marcată printr-un semn în rubrica respectivă. Din așezarea datelor obținute într-o curbă de distribuție situația este bună, din punctul de vedere considerat, atunci cînd partea dreaptă a acesteia este mai înaltă pe ordonată. De pildă, la lecția amintită s-au obținut următoarele date, în ordinea lor din fișă : 4, 6, 0, 13, 6, 0, ceea ce relevă o situație bună, iar la o altă lecție : 11, 19, 6, 0, 6, 0, ceea ce denotă o situație nesatisfăcătoare ;

— dacă se apreciază preocupările profesorului de a asigura **participarea tuturor elevilor la desfășurarea lecției** se notează în cercul marcînd locul fiecăruia de cîte ori este solicitat. Astfel, la cele 30 solicitări au răspuns numai 13 elevi din care : 3 la cîte 4 solicitări, 4 la cîte 3 solicitări și 6 cîte o dată.

• evaluarea poate fi extinsă apreciindu-se şi preocuparea **de a-i stimula şi pe cei care au tendinţa de rămînere în urmă,** care evoluează mai greoi. În acest caz, înainte de lecţie, pe baza rezultatelor din catalog, elevii sînt clasificaţi în 3—4 niveluri (de obicei pe cei cu note 9 şi 10 nivelul 1 ; cu note 7—8 nivelul 2 ; cu note 5—6 nivelul 3 şi sub 5 nivelul 4 — situaţia de eşec). Se înscrie în locul fiecărui elev cifra care semnifică nivelul său. Datele obţinute indică frecvenţa solicitărilor faţă de fiecare categorie de elevi. Referindu-ne tot la lecţiile examinate, datele obţinute au arătat că la cele 30 solicitări adresate clasei, la care au răspuns 13 elevi, toţi cei cărora li s-au adresat cîte 4 solicitări, sînt de nivelul 1, iar 8 elevi din cei care nu au dat nici un răspuns sînt de nivelurile 3 şi 4.

La a doua lecţie, un elev din cei 30 nu a fost solicitat să răspundă deşi s-au adresat 42 de întrebări. Elevii cu cele mai multe răspunsuri (3—4 răspunsuri) sînt tot de nivelul 1.

• un alt aspect, care poate fi măsurat, îl constituie **sistemul de comunicare** realizat în timpul lecţiei : profesor-clasă, elevi-profesor, elev-elev, elev-grup. În acest caz, întrebările adresate elevilor sînt marcate prin săgeţi cu vîrful spre elevul care a răspuns, iar eventuale completări făcute de alţi elevi prin segmente de legătură între aceştia. În organigrama prezentată, se poate observa că o singură dată un elev a formulat o întrebare şi de două ori un elev a făcut completări din iniţiativa sa, la răspunsurile colegilor.



Una din condiţiile esenţiale ale eficienţei acţiunii de evaluare a activităţii profesorilor constă în **determinarea aspectelor în care ei au mai multă nevoie de îndrumare** şi sugerarea căilor prin care li se poate acorda ajutorul de care au nevoie. Evaluarea profesorului trebuie să servească deci la stabilirea ajutorului pe care evaluatorul îl acordă profesorului. Este o condiţie care derivă din însuşi caracterul general al muncii de control în societatea noastră socialistă, din unitatea indisolubilă dintre control şi îndrumare.

În al doilea rînd, derivînd din prima condiţie, evaluarea profesorului trebuie să fie un **proces continuu,** care nu se poate limita la asistenţa la cîteva lecţii ori la sondaje sporadice. Caracterul dinamic al personalităţii umane şi mai ales al activităţii, faptul că în procesul muncii se formează şi se dezvoltă noi trăsături şi calităţi profesionale, precum şi confruntarea cu probleme şi situaţii noi, implică necesitatea unei evaluări şi a unei activităţi de îndrumare continuă. Este adevărat că necesitatea acestei activităţi se pune cu mai multă stringenţă în unele perioade : la începutul activităţii — pentru a-i ajuta pe începători să ajungă cît mai repede la competenţă profesională, atunci cînd apar unele deficienţe sau cînd, dimpotrivă, se prezintă o experienţă pozitivă, valoroasă, precum şi în cazul apariţiei unor noi tehnici ce trebuie însuşite.

Criteriile de evaluare este nevoie să fie exprimate în termeni precişi, astfel ca nici o neînţelegere să nu fie asupra sensului lor. De obicei, aprecieri generale ca „predă bine", „dovedeşte măiestrie", „nu conduce cu autoritate lecţia" ş.a. sînt prea vagi, obscure şi nu furnizează informaţiile necesare pentru luarea unor măsuri adecvate. O cale pentru a decela un concept principal, o apreciere generală este tehnica descompunerii în părţi mici pînă la afirmaţii precise şi obiectiv determinate („toţi elevii au lucrat", „5 elevi nu au fost solicitaţi" etc.).

Pentru succesul acţiunii de evaluare este necesar ca profesorul să fie **participant activ** la evaluarea activităţii şi mai ales a rezultatelor. În acest sens, considerăm util ca evaluatorul (director, inspector) dacă nu sînt motive care să-l determine să procedeze altfel, să conlucreze cu profesorul a cărui activitate o verifică, stabilind împreună ce este bine să fie evaluat, mijloacele utilizate, criteriile ce vor fi folosite în aprecierea celor constatate. O asemenea conlucrare îl pregăteşte pe profesor pentru autoevaluarea propriei activităţi.

În fine, pentru a sesiza modalităţile posibile de perfecţionare a activităţii **evaluatorul trebuie să dovedească** o dublă competenţă, în specialitatea verificată şi în tehnica evaluării.

IMPLICAȚIILE TACTULUI PEDAGOGIC ASUPRA CREȘTERII EFICIENȚEI LECȚIEI

Conf. dr. IOAN NICOLA
Tg. Mureș

I. Problematica și metodica cercetării

Ceea ce caracterizează astăzi învățămîntul și școala în general, ca subsistem al societății, pe o anumită treaptă de dezvoltare a ei, este, pe de o parte, preocuparea ca acest subsistem să se încadreze cît mai bine în sistemul social total, sarcină ce revine cu preponderență organelor centrale de decizie, iar pe de altă parte, preocuparea pentru perfecționarea mecanismului intern, propriu acestui subsistem, sarcină ce revine cu precădere cadrelor didactice și cercetătorilor. Cele două preocupări se condiționează reciproc în sensul că o decizie luată în legătură cu reformarea învățămîntului nu poate fi doar consecința unor cerințe pe care societatea le impune față de învățămînt, ea trebuie să țină cont și de posibilitățile interne ale învățămîntului însuși pentru a asigura traducerea în viață a principiilor generale pe care reformarea le recomandă, după cum aceasta odată înfăptuită asigură un cadru propice introducerii unui spirit novator în toate compartimentele sale. Așa se explică faptul că majoritatea cercetărilor intreprinse se preocupă într-un fel sau altul de modernizarea învățămîntului, începînd cu acele aspecte ce se referă la procesul de transmitere și asimilare a informației și terminînd cu cele de organizare instituțională, de legătură între diferite grade și tipuri de școli.

Nu intenționăm să definim aici sensul noțiunii de modernizare, lucrările apărute în acest sens au reușit să-i surprindă principalele note definitorii. Vrem doar să subliniem că factorii care contribuie în ultimă analiză la transpunerea ei în practică ar putea fi divizați în două categorii : obiectuali și personali. Primii se referă la mijloacele pe care tehnica contemporană le pune la dispoziția învățămîntului în vederea desfășurării lui în condiții care să faciliteze obținerea unui randament cît mai mare. Cea de a doua categorie de factori, cei personali, se referă la conștiința, pregătirea și atitudinea generală a tuturor celor antrenați în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ practic. Fără a subaprecia rolul și importanța factorilor din prima categorie trebuie să arătăm că, priviți în sine, fără o legătură cu cei din a doua categorie nu contribuie la modernizarea învățămîntului. Deci, valorificarea posibilităților pe care ei le oferă în acest sens poate fi realizată numai prin acțiunea conștientă a factorilor personali.

Transpunînd cele de mai sus la o situație concretă, lecția ca formă de organizare a procesului de învățămînt, am ajuns la stabilirea ipotezei cercetării noas-

tre, anume aceea că îmbunătățirea condițiilor de valorificare maximă a posibilităților și calităților care circumscriu personalitatea profesorului constituie una din modalitățile principale de modernizare a procesului de transmitere și asimilare a cunoștințelor.

Trecînd la verificarea ipotezei am pornit de la premisa că lecția reprezintă un cadru adecvat, susceptibil de a i se aduce unele perfecționări și inovări pe baza rezultatelor cercetării pedagogice. Aceasta depinde în mare măsură de activitatea și preocuparea celor antrenați direct în acest proces, de personalitatea lor, de factorii personali, cum i-am denumit mai sus. În consecință, o cercetare îndreptată în direcția relevării unor resurse noi de modernizare, pe fondul organizării tradiționale a procesului de învățămînt, încumbă o probabilitate mai mare de aplicare de către cadrele didactice în activitatea lor.

Cercetarea s-a desfășurat la mai multe școli din municipiul Tg. Mureș cu prilejul organizării practicii pedagogice a studenților.

Metodele folosite au fost următoarele:

— Metoda observației. A fost utilizată cu prilejul asistenței la diferite lecții, activități educative etc.

— Metoda convorbirii, folosită cu ocazia unor discuții individuale și colective pe care le-am avut cu profesorii.

Metoda experimentului acțional-ameliorativ am folosit-o în acele cazuri în care pornind de la unele observații concrete privitoare la un aspect sau altul al muncii instructiv-educative a cadrelor didactice am recomandat introducerea unor modificări în desfășurarea acelei activități, în modul de a proceda al acelui cadru didactic.

II. Rezultate și constatări

Înainte de a trece la investigarea propriu-zisă am procedat la disecarea principalelor laturi ale personalității profesorului care ar putea constitui obiect de studiu, ajungînd la concluzia că ele ar putea fi concentrate în jurul următorilor parametri:

— experiența de viață și cultura generală a profesorului;

— pregătirea de specialitate și psihopedagogică;

— tactul pedagogic.

Nu ne-am propus și nu avem pretenția de a fi epuizat toate calitățile indispensabile unui profesor ideal. După cum se poate vedea ne-am oprit doar asupra calităților de bază dintre care unele sînt dependente de aptitudinile lui (tactul pedagogic), iar altele sînt dependente de cunoștințele sale (pregătirea de specialitate și psihopedagogică, cultura generală etc.).

Pentru consemnarea diferitelor date concrete în legătură cu aceste calități am întocmit cîte o fișă de observație pentru fiecare profesor.

În materialul de față ne-am propus să prezentăm cîteva constatări în legătură cu tactul pedagogic.

Majoritatea studiilor apărute în literatura de specialitate referitoare la această latură scot în evidență importanța unei asemenea trăsături, considerată pe bună dreptate ca aptitudine pedagogică (Cf. 1, 4, 6).

Preocupîndu-ne de această componentă a personalității profesorului, într-o lucrare anterioară, am subliniat că el presupune concentrarea și stabilizarea unor stări psihice pozitive, anihilarea și dominarea celor negative, asigurîndu-se prin aceasta un răspuns prompt și eficient din partea profesorului la solicitările concrete ale procesului instructiv-educativ (Cf. 3).

Pornind de aici observațiile noastre au fost canalizate în direcția sesizării consecințelor unor asemenea stări psihice generale ale profesorului asupra desfășurării lecțiilor, a organizării altor activități, toate privite pe planul relației dintre profesor și elevi, aceasta constituind de fapt forma principală de obiectivare a tactului.

Vom prezenta cîteva constatări care susțin aceste afirmații:

Am sesizat diferențe între profesori în ceea ce privește capacitatea lor de a se detașa de anumite preocupări și frămîntări interioare, mai mult sau mai puțin personale, în orice caz exterioare sarcinilor pe care le incumbă „rolul" ce îl avea în momentul respectiv. La întrebarea pe care am adresat-o unor profesori la încheierea lecției sau activității sale sub forma: parcă ceva vă neliniștește, vă frămîntă, despre ce este vorba? am primit răspunsuri din care rezultă că într-adevăr era vorba de anumite chestiuni familiale și personale. Desigur că, asemenea stări, deși trecătoare, își pun amprenta asupra activității instructiv-educative. Cu cît profesorul reușește să se detașeze de ele și să se concentreze în mod exclusiv asupra sarcinilor pe care și le-a propus cu atît tactul său se va manifesta cu o forță mai mare. „Profesorului i se cere uitarea de sine, dăruirea personală față de copii și profesiune" (1, p. 245). Tot aici am putea vorbi și de capacitatea profesorului de a-și inhiba anumite stări emoționale declanșate de împrejurări și situații concrete din lecție.

Am observat apoi o serie întreagă de stări psihice declanșate de însuși procesul comunicării dintre profesori și elevi. De multe ori profesorul manifestă o stare de nervozitate atunci cînd ascultă elevii, ca urmare a neînțelegerii situației respective în complexitatea ei, limitîndu-se la cantitatea cunoștințelor însușite. Se trece cu vederea în acest caz peste substratul afectiv, intim al personalității elevilor, peste climatul psihosocial din interiorul colectivului respectiv. Cu alte cuvinte, avem de a face cu asemenea stări psihice care artificializează comunicarea dintre profesor și elevi, săracind-o de acea căldură sufletească care trebuie să emane de la profesor. Or, tactul pedagogic, presupune a crea o bună dispoziție și climat adecvat pentru realizarea acestei comunicări și declanșarea pe această bază a unei emulații pozitive între elevi.

Din discuțiile pe care le-am purtat cu acei profesori considerați ca fiind mai rigizi am constatat că unii dintre ei își propun în mod intenționat acest lucru, considerînd că în acest fel își asigură autoritatea în fața elevilor, în timp ce alții o pun pe seama temperamentului lor. Considerăm că în ambele cazuri avem de-a face cu o intensitate mai redusă a afecțiunii pentru copii, care așa cum susține R. Hubert îi fac să nu aibă, în relațiile cu elevii, „acea căldură comunicativă, acel instinct de generozitate pe care copilul le descoperă prin intuiție și cărora le răspunde spontan" (2, p. 626).

Alte observații ne-au condus la constatarea că tactul pedagogic poate declanșa în conștiința profesorului anumite sentimente pozitive legate de profesiunea sa cum ar fi bucuria succesului, încrederea în performanțele elevilor săi și a posibilităților proprii de progres și inovare care se vor repercuta asupra întregii sale activități. Este vorba în acest caz de acele stări și sentimente care alimentează conștiința responsabilității sale față de viitorul tinerei generații sau ceea ce R. Hubert înțelege prin caracterul dezinteresat al funcției pedagogice pe care o întruchipează profesorul. Punînd întrebarea multor profesori după terminarea lecției „ce sentimente te-au dominat pe parcursul lecției și cum ai procedat pentru a le învinge în cazul cînd ele au fost „negative", am obținut răspunsuri din care rezultă satisfacția pe care o simt atunci cînd „citesc" pe fața elevilor că urmăresc și înțeleg cele predate. Ne-au destăinuit că au fost obligați uneori să depună un efort mai mare pentru a învinge anumite sentimente negative nu numai în cadrul lecției, ci și după terminarea ei.

III. Concluzii

Datele investigațiilor noastre ne permit să afirmăm că tactul pedagogic, ca însușire a personalității profesorului, concentrează și își pune amprenta pe diferite stări psihice ale acestuia provocate de multitudinea situațiilor concrete ce le ridică procesul instructiv-educativ, facilitînd astfel un răspuns cît mai adecvat și prompt din partea profesorului. Obiectivarea tactului în activitatea de zi cu zi asigură formarea unor trăsături de caracter cum ar fi : stăpînirea de sine, fermitatea, perseverența, răbdarea, simțul măsurii etc., calități indispensabile unui bun profesor. Tocmai de aceea pornind de la această precizare considerăm că perfecționarea tactului pedagogic poate fi realizată în mod indirect, acționînd asupra diferitelor manifestări caracteriale, care, la rîndul lor, se vor răsfrînge asupra tactului, imprimîndu-i stabilitatea necesară.

Datele și constatările noastre confirmă ipoteza cercetării în sensul că perfecționarea tactului pedagogic atrage după sine creșterea ponderii și importanței factorilor psihologici în acțiunea de modernizare a procesului instructiv-educativ. Valorificarea acestor factori depinde, în mare măsură, de activitatea de îndrumare și control exercitată de către directorul școlii și de climatul de muncă existent în colectivul didactic pe care îl conduce.

Concluzia practică pe care o desprindem poate fi exprimată în recomandarea ca la nivelul fiecărei școli preocupările privitoare la modernizarea învățămîntului să fie extinse într-o măsură mai mare și asupra acestor factori, adevărate resurse în acest sens.

BIBLIOGRAFIE

1 **SILVIA CERNICHEVICI, Personalitatea profesorului,** în: „Fundamenta paedagogiae", vol. II., E.D.P., 1970.

2 **R. HUBERT, Traité de pedagogie générale,** PUF, 1961.

3 **AL. LAZĂR, I. NICOLA, „Tactul pedagogic",** în: „Colocvii" nr. 1/1971.

4 **V. PAVELCU, Personalitatea profesorului** în: **Psihologie pedagogică, Studii,** E.D.P., 1962.

5. **I. V. STRAHOV, Psihicescoe sostoianie i takt ucitelia,** în „Voprosî psihologhii" nr.3/1966.

6 **R. TRITEANU, Aptitudinile didactice în configurația măiestriei pedagogice** în: **Educație și contemporaneitate** sub red. **ANDREI DANCSULY** și **DUMITRU SALADE,** Editura Dacia, Cluj, 1972.

PROBLEMATIZAREA — metodă de creație pentru profesor și de stimulare pentru elevi

Prof. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU

Ridicarea calității procesului de învățămînt este condiționată în mare măsură de optimizarea metodelor și formelor de organizare utilizate de cadrele didactice. Dealtfel, aceasta este și una din directivele din Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. „Cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din R.S.R."[1]:

„Se va urmări perfecționarea metodelor de transmitere și însușire a cunoștințelor, va fi diminuată ponderea activităților expozitive și va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite".

CADRELE DIDACTICE AU MULTIPLE POSIBILITĂȚI de a contribui la realizarea acestui proces de perfecționare continuă și permanentă prin activitatea lor creatoare de zi cu zi. Creșterea permanentă a calității lecțiilor este un proces de perfecționare[2] continuă a activității instructiv-educative a fiecărui cadru didactic. Actul perfecționării lecției presupune creație și inovație[3], pricepere, competență și tendința spre desăvîrșire în îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne și în realizarea unor structuri cît mai eficiente și valoroase în organizarea formelor procesului de învățămînt și în special a lecțiilor.

Dar creșterea calității lecțiilor înseamnă, în special, activizare intelectuală și educație integrală[4] a elevilor pentru a cunoaște adevăruri științifice, dar și spre a li se putea dezvolta capacități operaționale, interes și dorință de a studia, de a găsi aplicabilitatea cunoștințelor însușite cu rezultate valoroase. Astfel lecțiile de calitate se vor transforma în modele de creativitate pentru profesor și de activitate interesantă, atractivă și eficientă pentru elevi.

Avînd în vedere caracterul formativ ce trebuie impregnat, prin toate disciplinele, în procesul instructiv, și predarea limbii române (disciplină de bază în toate școlile generale) trebuie să-și schimbe sistemul de organizare și metodele de predare și învățare.

De la sistemul dominant de receptare și stocare a cunoștințelor prin predarea în aceeași formă tradițională (verificarea cunoștințelor anterioare și predarea noilor cunoștințe prin analiza unui text, din care se extrag reguli și definiții ce se cer memorate mai mult mecanic), se poate, cu ușurință, trece la un sistem mult mai atractiv și mai eficient de însușire a cunoștințelor gramaticale, deci și a ortografiei limbii române, pe baza unei mai intense coparticipări active a elevilor, utilizîndu-se metode și forme de organizare a procesului de învățămînt mult mai variate, care stimulează curiozitatea științifică a elevilor și le dezvoltă interesul pentru aceste cunoștințe.

Dintre metodele care se pretează în mod variat și eficient, activizant și formativ la predarea mai interesantă dar și mai precisă a gramaticii și ortografiei limbii române în gimnaziu, **problematizarea** poate să ocupe un loc central.

Crearea de situații-probleme își merită pe deplin această apreciere din numeroase motive :

Mai întîi pentru numeroasele valențe formative pe care le oferă : dezvoltă curiozitatea și interesul elevilor în rezolvarea problemei puse ; mobilizează, angajează și dezvoltă capacitățile operaționale ale elevilor în găsirea unor soluții cît mai exacte și mai adecvate ; stimulează dorința elevilor de a participa activ și a rezolva cît mai corect problema pusă.

În al doilea rînd, problematizarea oferă și numeroase avantaje metodologice : se

1. Hotărîrea Plenarei C.C. al P. C. R. din 18—19 iunie 1973.
2. **Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntului modern**, editată de „Revista de pedagogie", 1975. **Perfecționarea activității metodice în școală**, editată de „Revista de pedagogie", 1977.
3. **SUZANA GÂDEA, Pentru o mai largă mișcare de inovație în domeniul mijloacelor de învățămînt**, „Rev. de pedagogie", nr. 2/1978.
4. **D. SALADE, „Lecția și educația integrală a elevilor**, „Rev. de pedagogie", nr. 7/1972, p. 3—8.

poate cu ușurință îmbina cu metodele tradiționale — conversația, demonstrația, exercițiile — și cu alte metode moderne — descoperirea, modelarea, activitatea independentă și în grup.

REZOLVAREA UNOR SITUAȚII-PROBLEME oferă condiții favorabile atît pentru însușirea temeinică a cunoștințelor și regulilor implicate în acest proces complex, cît și pentru însușirea unor deprinderi intelectuale (operații de comparare, de grupare și regrupare a reprezentărilor, de analiză și sinteză ; de reorganizare a datelor ; de verbalizare a generalizărilor ; de motivare a soluțiilor descoperite etc.). Participarea activă a elevilor la rezolvarea unor situații-probleme stimulează gîndirea elevilor, mobilizîndu-i la observații, la operații intelectuale variate și la originalitate în găsirea soluțiilor. Actul și bucuria descoperirii soluției creează și întreține o dorință permanentă de a cunoaște, cultiva dragostea de învățătură și o nevoie interioară de autodepășire [5].

Problematizarea oferă profesorului largi posibilități de perfecționare a procesului de predare-învățare a gramaticii și de a organiza în mod cît mai interesant și eficient studiul acestei discipline, creînd forme diferite de activitate în lecțiile de limba română. Această metodă introdusă în formarea noțiunilor gramaticale oferă profesorului un larg teren de creativitate și inovație. Profesorului îi revine misiunea de a crea situațiile-probleme și de a le utiliza cu maximă eficiență și randament sporit în diferitele etape ale lecției și cu obiective diferite, cu scopul formării noțiunilor, cu scopul fixării și consolidării cunoștințelor, al aplicării în practică și al verificării utilizării corecte a cunoștințelor de gramatică și ortografie.

Astfel, se pot utiliza situații-probleme pentru predarea unor noi cunoștințe, în vederea formării noilor noțiuni despre „cazurile substantivului" la cl. a V-a. Pe baza cunoștințelor cu privire la sintaxa propoziției, folosind raționamentul, prin analogie și deducție elevii pot descoperi funcțiile sintactice ale cazurilor substantivului [6]. De asemenea în lecția cu subiectul „declinarea pronumelui personal" (pe baza antologiilor cu substantivul) [7].

Situații-probleme rezolvate de elevi pe baza raționamentului deductiv se pot folosi și pentru formarea noțiunilor despre „diatezele verbului" la cl. a VI-a. Operațiile elementare care trebuie să se efectueze în vederea formării acestor noțiuni, sînt următoarele :

a. pentru **diateza activă** : — recunoașterea verbului ; — precizarea subiectului gramatical, autor al acțiunii ; — precizarea complementului, al obiectului asupra căruia se îndreaptă acțiunea.

b. pentru **diateza pasivă** situația-problemă va solicita elevilor : — recunoașterea verbului ; — precizarea complementului, subiect logic al acțiunii și al subiectului gramatical asupra căruia trece acțiunea ; — determinarea formei verbului la diateza pasivă (compus din timpul corespunzător al verbului „a fi" și participiul verbului de conjugat).

c. pentru **diateza reflexivă**, rezolvarea situației-probleme va solicita : — recunoașterea verbului ; — precizarea subiectului gramatical care face acțiunea și asupra căruia trece acțiunea ; — recunoașterea pronumelui reflexiv (în cazurile D. sau Ac.) acordat în același număr și persoană cu subiectul și verbul, indicînd persoana asupra căruia trece, ce reflectă acțiunea verbului. Rezolvarea celor trei situații-probleme avînd în vedere operațiile necesare recunoașterii corecte a fiecărei diateze va apare pe tablă și în caietele elevilor în felul următor :

DIATEZA ACTIVĂ

Elevul	întreabă →	pe profesor
Subiect	verb	complement
face acțiunea		asupra lui trece acțiunea

DIATEZA PASIVĂ

Elevul	este întrebat ←	de profesor
Subiect	verb	complement
asupra lui trece acțiunea		face acțiunea

DIATEZA REFLEXIVĂ

Elevul	se întreabă ←
— face acțiunea	pronume reflexiv verb
— asupra lui trece acțiunea	

Situațiile-probleme create cu spirit inovator și cu inițiativă eficientă pot oferi variate **forme de fixare și consoli-**

5. I. CERGHIT, Metode de învățămînt, E.D.P., 1976, p. 103—110.
6. G. MUNTEANU, „Tehnologii noi în lecțiile de limba română, „Rev. de pedagogie", nr. 12/1974, p. 26—30.
7. G. MUNTEANU, Redescoperirea, problematizarea și învățarea programată a gramaticii, „Rev. de ped." nr. 12/1972, p. 65—73.

dare a cunoștințelor, dar și numeroase posibilități de exerciții diferite de aplicare a cunoștințelor de gramatică și de ortografie. Se pot oferi totodată numeroase și interesante posibilități elevilor de a rezolva probleme de gramatică sau de ortografie, stimulîndu-i la o activitate individuală independentă și mobilizîndu-i la operații corecte de gîndire. Astfel, în lecția cu subiectul „Consolidarea și aplicarea cunoștințelor despre pronumele personal și reflexiv" se pot formula probleme cu niveluri de dificultate diferite.

CA PROBLEME UȘOARE SE POT FORMULA :

— La ce persoană pronumele reflexiv se deosebește de cel personal ?

— Ce cazuri are pronumele reflexiv ?

Cu o treaptă superioară de dificultate se pot construi probleme de tipul următor :

— Cum se poate deosebi pronumele personal de pronumele reflexiv ? Rezolvarea va consta în soluția : persoana pronumelui reflexiv se identifică prin precizarea persoanei subiectului și a verbului

(eu mă spăl ; el se spală)
I sg I sg I sg III sg III sg III sg

Urcînd mai sus pe scara dificultății, profesorii pot construi probleme care se cer rezolvate, în mod independent, în felul următor :

Problema solicită : descoperirea felului pronumelui — depistînd dacă este reflexiv sau personal din exemple de tipul următor : Rezolvată, problema va apare astfel :

.) arată – mi ⟶ personal
p. III. sg. p. I. sg.

.) eu mi-am cumpărat ⟶ reflexiv
I. sg. I sg. I. sg.

.) Să-mi amintesc ⟶ reflexiv
I. sg. I. sg.

.) să-ți amintesc ⟶ personal
II. sg. I. sg.

.) du-te ⟶ reflexiv
II sg. II sg.

.) te-am chemat ⟶ personal
II. sg. I. sg.

— O altă problemă o poate constitui analiza sintactică și morfologică a unor texte de tipul următor : M-aș teme dacă m-ar amenința cineva (în care primul m- este pronume reflexiv, iar cel de al doilea m- este pronume personal).

— Tot problemă poate constitui pentru elevi și solicitarea formulării a cîte două propoziții cu forma neaccentuată la persoana a II-a sg. D., în prima cu valoare de pronume personal și în cea de a doua cu valoare de pronume reflexiv.

Rezolvată, o asemenea problemă va apare astfel :

(Eu) **Ți**-am împrumutat
caietele ⟶ personal

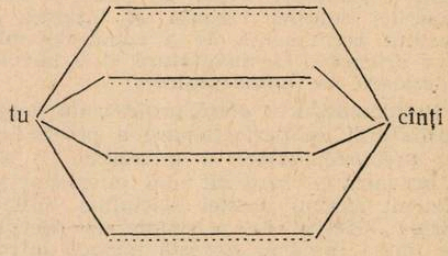
(Tu) **Ți**-ai luat nasul la
purtare ⟶ reflexiv

(Noi) **Ți**-am făcut o
vizită ⟶ personal

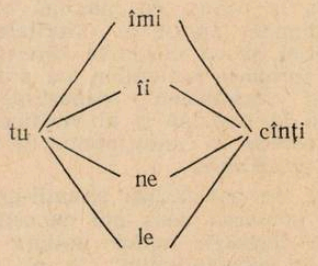
(Tu) **Ți**-ai făcut frumos
temele ⟶ reflexiv

Probleme cu un nivel superior de dificultate, cu caracter aplicativ ortografic, rezolvate independent și care pot fi utilizate și ca **probe de verificare** la aceeași temă (pronumele personal și reflexiv) se pot construi în felul următor :

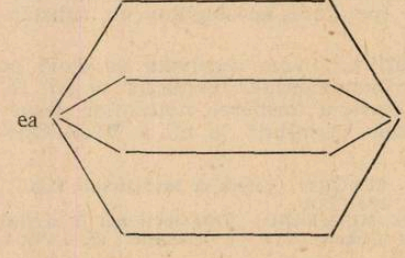
.) Scrierea tuturor formelor de pronume personal la D. potrivite lîngă verbul de mai jos (la persoane diferite)



Rezolvată corect problema va apare astfel :



Probleme de același tip pot consta și în :
.) Solicitarea scrierii tuturor formelor pronumelui personal în Ac. potrivite cu verbul :



Prin disociere, în continuare se va solicita rezolvarea problemei :

.) Scrierea formelor de pronume reflexiv în D. și Ac. potrivite cu verbele :

tu _____ spală (D)
_____ (Ac.)
_____ (D)
el să _____ îmbrace
_____ (Ac.)

Corect va trebui rezolvat în felul următor :

spală-ți (tu) (D)
spală-te (Ac.)
el să-și îmbrace (D)
el să se îmbrace (Ac.)

Probleme dificile pot constitui pentru elevi și recunoașterea și analiza pronumelor din texte de tipul următor :

Să nu i-i dai niciodată

Rezolvat va trebui să apară astfel :

Să nu	i	i	dai niciodată
	C.i	C d	
	p. pers.	p. pers.	
	III. m sg.	III. pl.	
	D	Ac.	

Se poate solicita și transformarea pronumelor în substantive (lui să nu-i dai banii niciodată — îi cheltuiește).

ASTFEL PROBLEMATIZAREA POATE FI UTILIZATĂ și ca metodă de verificare, sub formă de teste, asigurîndu-se astfel un sistem mai obiectiv de apreciere a nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi gramaticale și ortografice însușite de fiecare elev și putînd să se stabilească un bilanț comparativ mult mai concret între toți elevii la un anumit capitol studiat (morfologia substantivului, pronumelui, verbului etc.).

Folosită variat, cu obiective diferite, problematizarea poate constitui o sursă largă de inovație și de creații în lecție pentru profesor, de mobilizare și activizare pentru elevi, de perfecționare a procesului de învățămînt, de cointeresare a elevilor în coparticipare la procesul de învățare.

Această metodă oferă profesorului multiple posibilități de perfecționare a procesului de învățămînt atît prin caracterul ei creativ pentru profesor și mobilizator pentru elevi și „mai mult decît în oricare alt domeniu, în învățămînt procesul de perfecționare continuă este un imperativ major și permanent, o condiție a progresului și a creșterii necontenite a calității activității instructiv-educative“ [8].

8. D. SALADE, Tradițional și modern în activitatea metodică a școlii, în vol. „Perfecționarea activității metodice în școală, edidat de „Rev. de ped.“ 1977, p. 3.

METODE DE ÎNVĂȚĂMÎNT PARTICIPATIVE SAU VALENȚE PARTICIPATIVE ALE METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT?

Prof. MARIA RUGINĂ

Eforturile gîndirii noastre pedagogice din ultimii ani în direcția clasificării raporturilor clasic-modern în procesul de învățămînt, obiect-subiect al educației, profesor-elev, predare-învățare etc. tind să încetățenească și formularea „metode participative“ în activitatea didactică. În legătură cu această formulare, mi-aș permite să observ că nu putem opera o clasificare a metodelor de învățămînt în „metode participative“ și „metode neparticipative“, chiar dacă literatura metodică — parcursă în grabă și uneori, scrisă „în grabă“ — s-ar părea să acrediteze o asemenea împărțire. O deosebită importanță prezintă faptul că o atare tendință se manifestă oarecum doar pe plan teoretic.

ÎN ACTIVITATEA PRACTICĂ, fiecare cadru didactic realizează un învățămînt mai mult sau mai puțin participativ cu concursul tuturor metodelor de

învățămînt, mai vechi sau mai noi, „mai clasice" sau „mai moderne". **Toate metodele de învățămînt pot fi „participative", dacă știm să le mînuim în acest sens.**

Ce presupune, în fond, participarea elevului la lecție, la activitatea școlară? Participarea plenară a elevului în procesul de instruire și educație constituie un proces ce se realizează pe mai multe planuri sau trepte, care se întrepătrund și se presupun reciproc, cu necesitate. Avem în vedere, în primul rînd, o **participare fizică,** prin care înțelegem nu numai prezență, dar și o anumită ținută, concretizată într-un anumit cadru de lucru, într-o anume atmosferă de așteptare și receptare a unor adevăruri, într-o anumită atitudine intelectuală, într-un anumit comportament: nu este lipsit de importanță pentru rezultatele elevului în activitatea școlară felul cum acesta știe să privească, să observe, să se autoobserve, să asculte, să aștepte și chiar să zîmbească (se vorbește despre valoarea economică a surîsului; de ce nu s-ar avea în vedere și o valoare didactică a surîsului?). În al doilea rînd, dar nu de mai mică importanță, este **participarea intelectuală** a elevului la activitatea școlară. Putem aprecia că am obținut o asemenea participare atunci cînd elevul acționează sub impulsul unei atenții involuntare, concentrîndu-și toate eforturile pentru rezolvarea problemei propuse, fără a se mai cheltui nici un fel de forțe pentru menținerea interesului și mobilizarea resurselor.

Un alt **plan de participare** a elevului la lecție este și cel **afectiv,** care solicită trăirea sau retrăirea faptelor de viață pe care problema studiată le oferă spre analiză, conturarea sau dezvoltarea unor sentimente și atitudini — de aprobare sau dezaprobare, de motivare sau acuzare, de solidarizare sau desolidarizare etc.

Participarea creatoare reprezintă treapta de finalizare a întregii activități, fără a se constitui însă doar ca o etapă finală în munca didactică. Pe tot parcursul activității, elevul trebuie solicitat să aplice în situații cît mai deosebite cunoștințele, să interpreteze fenomenele într-o manieră personală, să caute și să ofere soluții, să califice și să aprecieze faptele studiate dintr-o anumită perspectivă.

Putem lăsa realizarea unei asemenea participări complexe a elevului la activitatea școlară numai pe seama problematizării, învățării prin descoperire, modelării, învățării programate, învățării în grup etc.?

Aceste modalități didactice reprezintă în mod cert un progres în știința și practica pedagogică dar (orice progres este cumulativ) ca să ajungem la ele, este nevoie de foarte multă expunere, conversație, demonstrație, exerciții etc.

Metodele clasice de învățămînt au nenumărate valențe participative pentru cine le exploatează în această direcție, după cum modalitățile moderne de învățare pot fi într-o măsură destul de redusă participative, în adevăratul înțeles al cuvîntului, dacă se lasă acest lucru numai pe seama „firmei" lor.

PENTRU A SPORI VALENȚELE PARTICIPATIVE ALE TUTUROR METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT, credem că **se impune** a se porni de la ideea că participarea este în activitatea didactică prin excelență, un proces bilateral, în care participarea elevului trebuie dublată de **o participare, cel puțin egală, din partea profesorului** — ambele forțe găsindu-se pe platforma unui țel comun și conștientizat și de aceeași parte a baricadei. Foarte important este să se cunoască ce se află dincolo de baricadă (motivația!), pentru a se ocoli participarea în gol — care ar putea fi înscrisă printre cele mai mari „păcate" ale pedagogiei.

Orice metodă de învățămînt are o anumită structură. Stăpînirea ei pînă la cele mai intime elemente și mînuirea lor cu dezinvoltură și suplețe pe parcursul lecției este o condiție obligatorie a sporirii valențelor mobilizatoare ale metodei respective.

Numai o stăpînire temeinică a metodologiei didactice poate pune în valoare vocația pedagogică, poate oferi profesorului un suport adecvat pentru manifestarea promptitudinii și creativității, poate da unitate organică activității, ferindu-ne de improvizații empirice.

Nu întîmplător tovarășul Nicolae Ceaușescu atrăgea atenția la a XI-a Conferință a U.A.S.C.R. că o sarcină primordială în învățămîntul nostru în etapa actuală este pregătirea mai temeinică a cadrelor didactice, iar problema „educării educatorilor" se află între problemele centrale ale politicii școlare a partidului și statului nostru și nu se reduce doar la o pregătire științifică de înaltă ținută.

Pornind însă de la necesitatea unei temeinice pregătiri științifice și ideologice, se impune a se preciza că numai o **selectare și o stăpînire deosebită a conținutului temei abordate** lasă profesorului libertatea necesară pentru mînuirea creatoare și mobilizatoare a metodelor de învățămînt.

Pregătirea generală a profesorului trebuie în mod obligatoriu dublată de **o pregătire minuțioasă, și sub aspect metodologic, a fiecărei lecții.**

Realizarea unei participări adecvate a elevului la activitatea didactică este și o problemă de **antrenament.** Orice metodă vom folosi, n-o vom putea obține dintr-o dată, ci treptat, evolutiv, parcurgînd drumul de la stadiul de pricepere și deprindere, pînă la cel de necesitate și, mai ales, de necesitate înțeleasă.

Participarea înseamnă efort. Efortul presupune **rezultat,** iar rezultatul — **apreciere.** Orice activitate didactică pornește de la un scop, se constituie într-un efort comun de căutare, se finalizează într-un anumit rezultat în raport cu scopul propus și se încheie cu un bilanț, cu o apreciere care valorizează efortul depus și oferă perspectiva unei autoperfecționări continuie. A se ține cont de această înlănțuire înseamnă **a se da un sens umanist, fundamentat și continuu participării,** potrivit cu comenzile sociale ale epocii noastre.

MODELUL GENERATIV-METAFORIC — model de antrenare a gîndirii divergente

ADRIANA ONOFREI și MARIA GÎRBOVEANU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Devenită centrală în psihologia modernă, problema creativității își relevă imperativul cercetării în aportul pe care îl poate aduce atît la o realizare cît mai completă a individului în societate, la dezvoltarea armonioasă a personalității sale, cît și la problematica vastă a ameliorării activității didactice.

Nu intenționăm un istoric asupra studiului creativității; semnalăm, însă, printre primele lucrări în acest domeniu, studiul lui Galton [1] cu privire la legăturile ereditare ale unor personalități marcante din nouă domenii de activitate, studiul lui Binet [2] care include printre cele patru caracteristici ale inteligenței puterea de inovație, despre care M. Ralea [3] spunea că nu este altceva decît o continuare a realității prin alte posibilități, o prelungire a ceea ce este dat, cunoscut, familiar, cu ceea ce este deosebit, cu ceea ce consideră viața prin alți ochi, după alte criterii de măsurare, cu ajutorul imaginației. Trebuie de semnalat de asemenea că unii factori de gîndire divergentă (fluență, flexibilitate) incluși în testele de inteligență sînt integrați de Guilford [4] în structura intelectului uman.

Este de datoria noastră să menționăm aici preocuparea asiduă față de problema creativității pe care au manifestat-o în țara noastră oameni de știință ca C. Mureșanu [5], Iosif Gabrea [6], Fl. Ștefănescu-Goangă [7], C. Rădulescu-Motru [8], savanți cu renume care au sesizat importanța funcției creativității în formarea și dezvoltarea personalității umane, insistînd prin studiile lor asupra necesității introducerii în școala românească a unui sistem dinamic de învățare, creativ, și de transformare a școlii tradiționale într-o „școală modernă". „Școala modernă", spunea Ștefănescu-Goangă încă în 1929, cu mult timp înainte ca Guilford să fi enunțat public problema creativității în discursul de la Asociația americană de psihologie, pune în centrul preocupărilor sale formarea personalității creatoare, a aptitudinilor native specifice ale fiecărui elev, pe care trebuie să le dezvolte pînă la limita superioară printr-o activitate proprie cît mai bogată, cît mai sistematic organizată și cît mai potrivită cu aceste aptitudini.

Asupra necesității depistării acestor aptitudini insistă Rădulescu-Motru, cînd definește creația ca „o activitate de realizare care urmează vocației" și în acest sens încercase C. Mureșanu să prefigureze în 1914 un model de „învățare creativă", experimentat în școlile noastre și în școli din străinătate, de antrenare și stimulare a funcțiilor intelectuale, imaginative și afective. Im-

1. F. GALTON, (1869), *Hereditary genius*, London, Mac Millan, (New. edn, 1914).
2. A. BINET, *Idei moderne despre copii*, E.D.P., Buc., 1976.
3. M. RALEA, *Scrieri*, vol. II, Ed. Minerva, Buc. 1977.
4. J. P. GUILFORD, *La créativité*, în Alain Beaudot, *La créativité americaine*, Ed. Dunot, Paris, 1973.
5. C. MUREȘANU, *L'éducation de l'adolescent par la composition libre*, Neuchâtel, Paris, 1930.
6. I. GABREA, *Școala creatoare*, Ed. Casa Școalelor, Buc., 1927.
7. FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ, *Selecția capacităților și orientarea profesională*, Cluj, 1933.
8. C. RĂDULESCU-MOTRU, *Vocația*, Ed. Casa Școalelor, Buc., 1936.

portant este, arăta el, a trezi în elev **trebuința de a crea** care constituie, atît pentru copil cît și pentru om în general, o nevoie vitală. Modelul de învățare creativ, arăta mai recent P. Popescu-Neveanu [9], presupune o apropiere maximală de modelul cunoașterii active prin explorare, ipoteză, deducție, punere și rezolvare de probleme, dar și de realizare practică de proiecte transformative; caracteristica combinatorie a acestui model generează noi structuri și este întărită de motivație și de un complex atitudinal specific și nespecific care include curiozitatea, explorarea, interesul, elaborarea, originalitatea, flexibilitatea. Reiese clar rolul pe care îl deține aici imaginația, ca liberă acțiune a conștiinței în raport cu realitatea, cum o definea Vîgotski [10]. Tocmai acest model de învățare creativă trebuie să stea la baza tuturor strategiilor didactice, asigurîndu-se astfel structurarea și reorganizarea capacității intelectuale, atît a celei specifice cît și a celei nespecifice, după cum arată U. Schiopu [11].

Înscriindu-se în acest context și impusă de necesitățile practicii, cercetarea de față, care reprezintă un fragment dintr-un studiu amplu, proiectat pe mai mulți ani, a pornit de la următoarele **ipoteze:**

— evoluția potențialului creativ la elevii școlii generale nu urmează o linie continuu ascendentă, ci suferă la anumite niveluri de vîrstă efectul frenator al învățămîntului, în mare parte algoritmizat (ipoteză verificată de noi în cercetări anterioare);

— posibilitatea eliminării acestor efecte printr-un antrenament de tip creativ, ce implică sarcini divergente, de stimulare a parametrilor de fluență, flexibilitate și originalitate a gîndirii, asigurînd astfel curbei de evoluție a potențialului creativ un caracter ascendent, fără depresiuni.

Cercetarea s-a desfășurat pe un lot de 140 elevi, din două clase a III-a (o clasă reprezentînd grupul experimental, iar cealaltă grupul martor) și două clase a VIII-a (după aceeași structură) din două școli generale din București.

A fost elaborat un set de nouă modele de antrenare a potențialului creativ, incluzînd sarcini divergente. Aici ne vom referi doar la modelul generativ-metaforic, descris încă de Aristotel și remodelat de către contemporani (Chomski [12], T. Slama-Cazacu [13], Gr. Nicola [14]). Primii doi se referă la propoziție ca fiind nucleul generativ din sistemul limbii; generarea propozițională are o structură de arbore — spune T. Slama-Cazacu — fiecare ramură presupunînd alegere, iar orice alegere, creație.

Trecînd în revistă lucrările lui Aristotel [15], Blaga [16], Vianu [17] etc. ne apărea clar că și **comparația, ca și metafora, devin prin funcțiile lor nuclee generative** tocmai pentru că acestea permit o deschidere divergentă infinită, cu amprentă strict personală (încă Aristotel arăta că metafora este singurul lucru care nu se poate lua de la altul, dovada unui dar firesc, căci, spunea el, a face metafore înseamnă a vedea bine asemănările).

A realiza comparații, metafore, înseamnă a tensiona gîndirea și imaginația pînă la a găsi asemănări, punți de legătură între termeni aparent foarte îndepărtați, a fi capabil să împrumuți unui element însușiri corespunzătoare alese dintr-o multitudine posibilă. Ca și metafora, comparația asigură, pe de o parte, **dezvoltarea capacității imaginative necesare actului creator,** iar pe de altă parte, **dezvoltă instrumente proprii operativității nespecifice a gîndirii,** prin care se stabilesc legături, corelații, se acceptă, se resping, se forțează similitudini, se completează valențe.

Modelul nostru experimental

cuprindea un număr de 12 termeni — substantive și adjective — grupați în trei seturi: I — umbră, dor, lună, copilărie; II — gînd, nori, toamnă, mov; III — foc, zîmbet, stele, așteptare. Elevii aveau ca sarcină să realizeze cît mai multe și mai variate comparații și metafore pentru fiecare termen în parte. Seturile au fost date pe rînd, la intervale de o săptămînă, fiind aplicate repetat. Compararea rezultatelor obținute la ultima aplicare a unui set cu rezultatele obținute la prima aplicare urma să ne indice măsura în care modelul nostru se dovedea sau nu eficient pentru o creștere a numărului produselor (fluență), a diversității categorilor la care face apel elevul pentru a găsi al doilea termen al comparației sau metaforei (flexibilitate) și a inéditului, a rarității acestora (originalitate).

Subliniem că **în intenția noastră nu a fost ca prin acest antrenament să asigurăm dezvoltarea procesului creativ literar, ci a capacității de stabilire a cît mai multe, diverse și originale analogii, condiție sine qua non pentru orice tip de activitate creatoare.**

9. P. POPESCU-NEVEANU, *Curs de psihologie generală*, vol. II. Centrul de multiplicare al Univ., Buc., 1977.
10. L. S. VÎGOTSKI, *Opere psihologice alese*, vol. II, *Gîndire și limbaj*, E.D.P., Buc., 1972.
11. U. ȘCHIOPU, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului, 7—11 ani*, Ed. științifică, Buc. 1966.
12. N. CHOMSKI, *Syntactic structures*, The Hague, Mauton, 1957.
13. T. SLAMA-CAZACU, *Limbaj și context*, Ed. științifică, Buc. 1959.
14. GR. NICOLA, *Noțiunea ca sistem de orientare generativă*, în *Interacțiunea proceselor cognitive*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1973.
15. ARISTOTEL, *Poetica*, Ed. științifică, 1964.
16. L. BLAGA, *Trilogia culturii*, ESPLA, Buc., 1969.
17. T. VIANU, *Metafora și funcțiile ei*, Ed. Casa Școalelor, Buc., 1943.

Experimentul avea următoarea schemă :

a. — diagnosticarea potențialului creativ inițial (prin testul Torrance și printr-o probă imaginativ-scenaristică) ;

b. — antrenarea elevilor din grupul experimental prin proba generativ-metaforică (alături de celelalte opt modele și însoțită de un sistem cît mai divergent în predarea lecțiilor, ca și de un climat stimulativ în relațiile profesor-elev) ;

c. — aplicarea testului Torrance și a probei imaginativ-scenaristice atît la grupul experimental, cît și la cel de control pentru evaluarea potențialului creativ consecutiv antrenamentului (grupul experimental) și fără antrenament (grupul de control).

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute la toate probele incluse în modelele de antrenare au fost analizate după parametrii considerați a fi proprii creativității : fluență, flexibilitate, originalitate. Discutăm aici numai rezultatele obținute la antrenamentul prin proba de tip generativ-metaforic.

Așa după cum relevă datele incluse în tabelul nr. 1, se constată o creștere de-a lungul celor șapte ședințe de antrenament, la toți parametrii creativității avuți în vedere, și cu precădere la cei de fluență și originalitate, cu mici depresiuni la începutul antrenamentului.

Cu unele mici excepții, la toți parametrii diferențele între medii s-au dovedit a fi puternic semnificative, t-ul variind între 1,10 și 7,61 la fluență, între 1,05 și 10,12 la flexibilitate și între 1,28 și 8,78 la originalitate (clasa a III-a), în majoritatea lui p-ul fiind $< 0{,}01$, iar la clasa a VIII-a între 0,89 și 9,18 (fluență), 0,87 și 9,36 (flexibilitate) și 0,72—10,33 (originalitate).

Performanțele net distanțate din ultima ședință arată eficiența antrenamentului la care au fost supuși elevii ; stimulați fiind să se desprindă de clișeele verbale, funcțiile de unificare, relaționare, analogie, incitate de sarcinile propuse, spărgeau treptat stereotipiile verbale, răspunsurile de uz curent, se tensiona gîndirea și imaginația spre analogii cît mai inedite, spre un mod nou de a vedea realitatea.

Citām dintre comparațiile obținute la clasa a III-a în ultimele două ședințe : toamna — „ca blana catifelată a căprioarei", norii — „ca necazul vieții", luna — „ca un nufăr ce se leagănă pe covorul albastru al cerului" etc.

Spre deosebire de clasa a III-a, unde produsele erau în majoritatea lor sub forma comparațiilor, metaforele apărînd abia spre sfîrșitul antrenamentului, la clasa a VIII-a, evoluția celor două categorii stilistice are o traiectorie ce merită a fi subliniată : atît la parametrul fluență, cît și la cel de originalitate se constată schimbarea centrului de greutate în răspunsuri de la categoria comparații la ca-

TABEL NR. 1 : Mediile performanțelor la proba de tip generativ-metaforic
(A = clasa a III-a ; B = clasa a VIII-a)

	Parametrul	Ședințe de antrenare						
		1	2	3	4	5	6	7
A	fluență	15,6	19,3	21	19,5	24,5	23,6	19
	flexibilitate	11	13,5	13	14	16	15,5	14,5
	originalitate	7	9	8	9,7	9,5	10	16,5
B	fluență	3	12	12	10,5	12	15	19,5
	flexibilitate	3	11,7	11,7	10	12	14,6	18,6
	originalitate	3,8	20	19,5	19,8	22	31,6	47,6

Faptul că valorile parametrului flexibilitate evoluează mai lent ilustrează dificultatea elevilor de a depăși schemele însușite (comparații uzuale) și a apela la categorii îndepărtate pentru stabilirea de corelații, similitudini cu termenul dat.

tegoria metafore. Faptul indică scurtcircuitarea procesului analogic prin atingerea acelui nivel de inovație care permite suplinirea întregului termen dat printr-altul, cu intenția de a-l face mai sugestiv, mai explicit pe primul. Dacă în

prima ședință numărul metaforelor este nul, el crește ulterior lent, odată cu cel al comparațiilor, ajungînd în final să îl depășească pe acesta. Fenomenul este mai evident la parametrul originalitate. Creșterea bruscă a scorului în ultima ședință relevă „acumulările" de pe parcursul antrenamentului, care „explodează" acum într-un salt calitativ (vezi tabel nr. 2), majoritatea metaforelor fiind calitativ superioare.

Diferența dintre medii (t-ul) este puternic semnificativă, cu precădere între mediile scorurilor la ultimele două ședințe și cele anterioare. Faptul validează modelul nostru ca un model de antrenare a gîndirii divergente. Reiese, de asemenea, că eficiența antrenamentului depinde de durata sa.

Ilustrăm progresul obținut la acest model de vîrstă prin cîteva exemple vizînd originalitatea: de la comparații banale ca: „gînd ca o săgeată" se ajunge la metafore ca „fluture negru sau alb zburînd prin creier" sau „spiriduș neobosit alergînd prin tainițele minții"; de la comparația: copilărie — „ca un început de viață", la metafora: „nisipul trecător al plajei de pe țărmul Mării Negre".

Aplicarea probei generativ-metaforice și la clasa de control, la sfîrșitul anului, urma să ne indice prin rezultatele obținute dacă nu cumva procesul instructiv-educativ prin sine însuși dezvoltă această capacitate generativă, divergentă, proprie oricărui tip de activitate creatoare. Rezultatele incluse în tabelul nr. 3 detașează net grupele experimentale față de cele martor, valorile medii obținute de clasele de control fiind cu mult sub cele obținute de clasele „antrenate" (la clasa a III-a grupul de control uneori nu atinge nici măcar valorile medii din stadiul inițial al grupului experimental).

TABEL NR. 2: Performanțele la parametrul fluență (A) și la originalitate (B), clasa a VIII-a.

Categoria		Ședințe de antrenare						
		1	2	3	4	5	6	7
A	comparații	84	287	247	206	282	270	234
	metafore	0	78	73	109	86	186	297
B	comparații	108	326	322	236	365	322	282
	metafore	0	280	205	344	300	627	1 013

TABEL NR. 3: Media scorurilor la proba de tip generativ-metaforic — grupele experimentale și de control.

Clasa		fluență	flexibilitate	originalitate
a III-a	experiment inițial	15,68	11,44	4,02
a III-a	experiment final	19,14	14,47	7,48
a III-a	control final	13,19	8,22	3,02
a VIII-a	experiment inițial	3	2,96	3,85
a VIII-a	experiment final	19,48	18,62	47,60
a VIII-a	control final	4,03	3,9	9,2

Rămas neactivat prin solicitări sistematice și de durată, potențialul de divergență imaginativă, creatoare, rămîne blocat la clasa de control, unde și sistemul de predare crea un decalaj între incitarea, stimularea gîndirii convergente și a celei divergente, în favoarea celei dintîi, facilitînd astfel inhibarea potențialului imaginativ, creator.

Concluzii

Din rezultatele cercetării noastre, expuse parțial și succint în articolul de față, se desprind cîteva concluzii:

a. Realizarea unor produse superioare de către toți elevii care au fost supuși antrenamentului potențialului creativ, indiferent de nivelul inițial al potențialului, ceea ce permite să se considere modelele de antrenare elaborate și experimentate ca fiind eficiente în dezvoltarea potențialului creativ la elevi.

b. La elevii cu potențialul inițial slab și mediu în urma antrenamentului se dezvoltă cu precădere volumul (fluența) și varietatea produselor (flexibilitatea) și mult mai tîrziu originalitatea acestora.

c. Elevii cu un potențial creativ inițial foarte crescut dezvoltă în urma antrenamentului în mod deosebit parametrul originalitate al gîndirii divergente.

d. Cunoașterea nivelului performanței (cu satisfacția sau insatisfacția consecutivă) în urma fiecărei ședințe de antrenare a potențialului creativ reprezintă un factor competitiv stimulativ, cu influență augmentativă asupra nivelului de aspirație, în final această stimulare fiind întreținută de elevii înșiși.

e. Rezultatele stagnante la clasele de control trag un semnal de alarmă asupra influenței inhibitorii a stilului de predare axat pe stimularea gîndirii convergente; fenomenul se justifică, în parte, prin efectivul mare ale claselor, care nu permite profesorilor o cooperare bine dozată și nuanțată cu fiecare elev.

CAPACITATEA DE SISTEMATIZARE A NOȚIUNILOR DE ZOOLOGIE LA ELEVII DIN CLASA A VI-A

MARIA VOICU
Cercetător științific – I.C.P.P.
CONSTANȚA MIRESCU – profesor,
Școala generală 189 – București

Prin implicațiile sale teoretice și practice, problema capacităților continuă să atragă atenția și interesul multor cercetători.

O preocupare deosebită s-a manifestat pentru elucidarea conceptului de capacitate. Din analiza lucrărilor existente în acest domeniu, rezultă că în concepția multor psihologi, capacitatea apare ca un complex de însușiri psihice (S. L. Rubinștein, N. D. Levitov) [1] sau ca un ansamblu de însușiri ale personalității umane care asigură asimilarea și realizarea, relativ ușoară și calitativă a unei anumite activități (A. G. Kovalev) [2].

De relevat este faptul că cercetătorii s-au orientat mai cu seamă asupra aspectelor teoretice ale problemei capacităților și într-o mai mică măsură asupra aspectelor experimentale cu caracter aplicativ.

Dezbaterile s-au referit, în special, la aspectul structural al capacităților, la componenta înnăscută a acestora.

Interesul pentru clarificarea rolului predispozițiilor înnăscute în structura capacităților a fost determinat de încercările unor curente psihologice (psihomorfologismul) de a substitui, în mod greșit, capacitățile prin predispozițiile înnăscute.

Manifestările concepțiilor neștiințifice ale psihologiei burgheze, în tratarea teoretică a capacităților, fac din această problemă, așa cum arăta și S. L. Rubinștein [3], una din cele mai acute probleme ale psihologiei.

În vederea respingerii unor astfel de speculații este necesară extinderea ariei de cercetări experimentale prin care să se demonstreze că particularitățile activității nervoase superioare nu reprezintă însești capacitățile, ci doar condițiile fiziologice interne ale formării lor, și că însești capacitățile naturale ale omului apar într-o formă concretă, ca produs al dezvoltării sociale.

Capacitatea de sistematizare și integrare, care face obiectul lucrării noastre, intră în categoria capacităților intelectuale mai puțin studiate.

Funcția sistemică și integrarea ierarhică pe niveluri este, după opinia lui M. Golu și A. Dicu [4], prima trăsătură a gîndirii.

Sistematizarea și integrarea cognitivă constituie fondul de bază necesar pentru dezvoltarea capacității de învățare.

Pornind de la ideea necesității dezvoltării gîndirii abstracte a elevilor și de la opinia formulată de S. L. Vîgotski [5], potrivit căreia o organizare corectă a învățării copilului atrage după sine dezvoltarea lui mentală, ne propunem să experimentăm o nouă formă de instruire a elevilor în care tradiționala metodă explicativă să se îmbine cu metoda activizării elevilor în vederea descoperirii și reflectării conștiente a relațiilor dintre noțiuni și a principiilor logice după care acestea sînt organizate și ierarhizate în sisteme cognitive. L. S. Vîgotski și P. Popescu-Neveanu [6] consideră că noțiunea pe care și-o însușește elevul poate fi pe deplin conștientă numai dacă este corelată cu alte noțiuni. Pentru dezvoltarea gîndirii, o semnificație universală o are formarea unei ierarhii a noțiunilor care se stabilesc pe baza raporturilor lor de generalitate și de subordonare.

Efectele de conștiință, după opinia lui P. Popescu-Neveanu [7], rezultă tocmai din integrările dinamice, în același timp extensiv-selective și ascendent-descendente.

Ne punem, însă, întrebarea: vom reuși noi oare să-i deprindem pe elevii de 12 ani cu tehnica sistematizării și integrării pe niveluri? Nu este oare prematur să ne propunem un asemenea scop? Ce știu ei în prezent și spre ce trebuie să-i dirijăm pentru a introduce în structura acestei capacități forme superioare de dezvoltare?

Zona celei mai apropiate dezvoltări, pusă în evidență de L. S. Vîgotski [8], ca și rezultatele pozitive obținute de J. S. Bruner, I. Mânzat, M. Voicu, A. Turcu ș.a. [9] în cercetări vizînd învățarea prin descoperire dirijată, confirmă prezența unor astfel de posibilități la elevi.

Obiective și ipoteze

Obiectivele cercetării noastre au fost:

1. Determinarea particularităților psihologice ale capacității de sistematizare cognitivă și ale conștientizării criteriilor de structurare logică a unor noțiuni de zoologie la elevii din clasa a VI-a;

2. Investigarea influenței exercitate de conștientizarea criteriilor științifice de structurare a noțiunilor în sisteme asupra formării și dezvoltării capacității de sistematizare și învățare logică la elevii de 12 ani;

3. Relevarea rolului pe care îl au reperele, formulările și sarcinile verbale cu conținut relevant asupra conștientizării componentelor structurale ale sistemului cognitiv.

Ipoteze

În cercetarea noastră am plecat de la următoarele ipoteze:

1. Conștientizarea criteriilor științifice de structurare a noțiunilor în sisteme accelerează dezvoltarea capacității de sistematizare și integrare.

2. Dirijarea prin variate forme de informație verbală cu conținut relevant contribuie la creșterea gradului de conștientizare a componentelor structurale ale sistemului cognitiv.

Metoda

Subiecții au fost elevi din clasa a VI-a (12 ani) de la Școala generală 189 din București *.

Au fost utilizate patru loturi de subiecți dintre care trei loturi experimentale (E) alcătuite din 59, 31 și respectiv 31 de elevi și un lot de control (C) format din 63 de elevi.

Loturile au fost structurate după criteriul pregătirii școlare, cuprinzînd în componența lor elevi de nivel mediu, buni, foarte buni și slabi (băieți și fete).

Experimentele au fost aplicate individual și colectiv.

Procedeul experimental

În vederea testării nivelului inițial al conștientizării în cadrul activității de sistematizare cognitivă, subiecții au fost puși să rezolve în mod independent, înainte de instruire, următoarele sarcini:

1. Să facă o caracterizare a „porumbelului" (despre care aveau deja cunoștințe) și să expună criteriile după care au realizat această caracterizare;

* Mulțumim conducerii Școlii generale nr. 189 din București care ne-a asigurat condiții optime pentru desfășurarea cercetării.

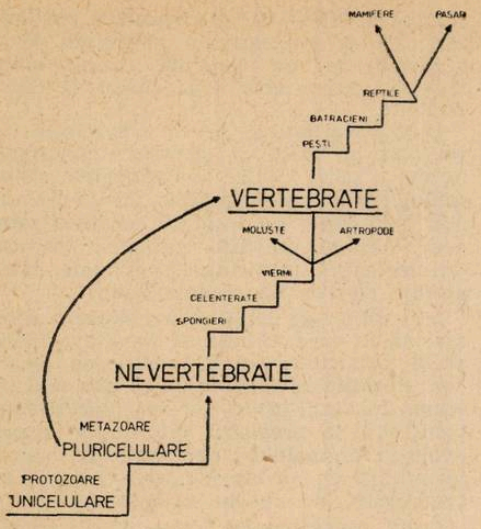


Figura nr. 1

2. Să expună criteriile după care sînt clasificate (organizate) animalele în zoologie.

Pentru a pune în evidență rolul facilitator pe care îl are informația verbală cu conținut relevant asupra conștientizării componentelor structurale ale sistemului cognitiv, subiecții au fost solicitați să rezolve apoi sarcina de descoperire a criteriilor în condiții de activitate dirijată. În scop de dirijare au fost utilizate formulări verbale cu conținut relevant, repere formate din cuvinte cu sens categorial, texte din care puteau fi deduse criteriile și schemele constituite din cuvinte sugestive **(vezi fig. nr. 1)**.

După acțiunea de descoperire a criteriilor, elevii au fost puși din nou în condiții de activitate independentă, pentru a caracteriza porumbelul.

Pentru a dovedi rolul pozitiv al sarcinilor cu conținut relevant în procesul conștientizării componentelor structurale ale sistemelor cognitive, s-au utilizat în calitate de probe trei „microsisteme" cognitive cu caracter lacunar. Accentul fiind pus, o dată, pe aflarea criteriilor după care sînt organizate trei grupări de însușiri, altă dată, pe aflarea însușirilor care indică criteriile date, acestea referindu-se la originea, evoluția și adaptarea unor clase de animale, și altă dată, pe aflarea legăturii dintre criteriile origine, evoluție, adaptare și însușirile lor corespunzătoare.

Indicatori

Capacitatea de sistematizare și conștientizare a fost evaluată prin intermediul următorilor indicatori :

a) numărul și generalitatea criteriilor utilizate în cuprinsul caracterizărilor ;

b) numărul și generalitatea criteriilor conștientizate de elevi în cadrul „micro" și „macrosistemului" cognitiv ;

c) numărul de noțiuni (însușiri) cu caracter particular organizate pe bază de criterii ;

d) numărul de raportări corecte între însușirile care indică originea, evoluția, adaptarea și categoriile lor corespunzătoare ;

e) prezența și calitatea definiției date „porumbelului".

În vederea comparării rezultatelor s-a calculat procentajul de noțiuni organizate după criterii, cît și procentajul de subiecți care au utilizat sau conștientizat criteriile care stau la baza structurării logice a noțiunilor. S-a calculat, de asemenea, semnificația statistică a diferenței dintre procente.

Rezultate și discuții

Analiza rezultatelor obținute în cursul cercetărilor noastre ne relevă aspecte care privesc, pe de o parte, nivelul actual al capacității de sistematizare cognitivă la elevii de 12 ani, iar pe de altă parte, rolul pe care îl are dirijarea prin variate forme de informație verbală cu conținut relevant asupra conștientizării criteriilor de structurare logică a noțiunilor și, implicit, asupra formării și dezvoltării capacității de sistematizare cognitivă.

Pe baza datelor obținute în cursul activității independente, efectuate înainte de instruire, putem face următoarele constatări cu privire la capacitatea de sistematizare cognitivă la elevii de 12 ani :

1. 50% dintre elevii testați nu sistematizează noțiunile pe bază de criterii științifice. Expunerile efectuate sînt dezorganizate, bazate pe enumerarea însușirilor cu caracter particular și pe amestecul noțiunilor din planul structural cu cele din planul funcțional.

2. Altă parte (50%) dintre elevii testați sistematizează noțiunile după criterii de generalitate medie. Sistematizarea prezintă, în acest caz, un caracter limitat, ea fiind cel mai adesea redusă la noțiunile din sfera planului funcțional.

3. Criteriile utilizate sînt o reproducere fidelă a criteriilor din manual.

4. În general, ei operează cu un număr redus de noțiuni.

5. Definiția „porumbelului" este omisă din sistem de către majoritatea subiecților.

6. O mare parte dintre elevi (53% în cazul „microsistemului" și 39%, în cazul „macrosistemului") prezintă dificultăți în privința conștientizării criteriilor de sistematizare a noțiunilor.

Din comparația celor două situații experimentale — anterioară și posterioară actului de instruire — rezultă că indicii capacității de sistematizare au înregistrat valori semnificativ ($p < 0{,}001$) mai ridicate în cursul activității independente, efectuată după actul de instruire, decît în cursul activității independente desfășurate înainte de instruire.

Ca urmare a acțiunii de direcționare și de relevare, exercitată de formulările verbale, elevii au reușit să descopere și să conștientizeze punctele de vedere din care poate fi caracterizat „porumbelul", precum și criteriile după care sînt clasificate animalele în zoologie. Dirijarea prin formulări verbale cu conținut relevant a ajutat la conștientizarea unor criterii de caracterizare de nivel categorial superior celor utilizate de elevi înainte de instruire. Acestea se referă la aspectul structural, funcțional și evolutiv, la relația dintre organism și mediu și la înrudirea cu animalele din aceeași clasă.

Criteriile de caracterizare utilizate înainte de instruire devin, după efectuarea instruirii, unități grupate de elevi în subordinul categoriilor care desemnează particularitățile structurale și pe cele funcționale.

Odată cu creșterea gradului de generalitate a criteriilor conștientizate și aplicate în cursul caracterizărilor efectuate după momentul instruirii, a crescut și nivelul de generalitate a sistemului cognitiv din structura căruia acestea fac parte.

Cuvintele categoriale, utilizate ca repere orientative, au permis elevilor să realizeze, după instruire, în jurul fiecărui criteriu general, o grupare de însușiri (noțiuni particulare) semnificativ mai mare, decît înainte de instruire.

Conștientizarea criteriilor a introdus în activitatea elevilor o nouă strategie de caracterizare, remarcată tocmai prin aceste forme superioare de organizare a noțiunilor în sistem.

Familiarizarea cu criteriile face să dispară caracterul dezorganizat, manifestat în expunerile anterioare ale unora dintre elevi și să apară forma sistemică de prezentare a informației în care noțiunile se leagă între ele, se grupează și se ordonează după gradul lor de generalitate.

La conștientizarea legăturii dintre componentele sistemului cognitiv un rol însemnat l-a avut și modul în care a fost selecționat conținutul sarcinii de rezolvat.

Cercetările noastre au dovedit, în acest sens, că acele sarcini care au inclus în conținutul lor, parțial sau total, elemente din structura sistemului cognitiv, au contribuit la ridicarea numărului de legături conștientizate.

Cele mai multe legături dintre componentele sistemului au fost conștientizate de elevi în acele condiții în care sarcina avea, în conținutul său, ca elemente cunoscute, ambele tipuri de însușiri (atît cele cu caracter general, cu funcție organizatoare, cît și cele cu caracter particular, care se grupează în subordinul celor generale), iar ca elemente necunoscute legătura dintre cele două tipuri de componente.

Dintre variantele în care sarcinile de rezolvat au avut ca elemente cunoscute numai o parte dintre componentele sistemului cognitiv se remarcă, printr-un număr mai mare de legături conștientizate, acea variantă în care trebuiau deduse din însușirile particulare, cuvintele categoriale cu funcție organizatoare.

Mai dificil de rezolvat s-a dovedit acea sarcină în care trebuia să se releve însușirile particulare care marchează originea, evoluția și adaptarea ; și asta mai cu seamă în cazul acelui lot de subiecți care însușiseră, în prealabil, informația despre evoluția animalelor, dar care, în cursul memorării ei, nu beneficiaseră, în scop de organizare, de repere orientative.

Lotul experimental, care, de la prima lectură a testului, a fost orientat pe bază de repere, a conștientizat, comparativ cu acesta, un număr mult mai mare de legături între componente.

Așa cum rezultă din cercetările noastre, dirijarea prin formulări și repere verbale cu rol sugestiv, ca și sarcinile care au conținutul profilat pe structura sistemului cognitiv, contribuie la conștientizarea relațiilor dintre componentele sistemului și, implicit, la formarea și dezvoltarea capacității de învățare logică la elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. **S. L. RUBINȘTEIN, Existență și conștiință**, București, Edit. științifică, 1962, p. 323; N.D. Levitov, **Problema experimentalinogo izucenia sposobnostei**, în V. N. Measișcev (red.), **Problemî sposobnostei**, Moscva, Izd. A.P.N. R.S.F.S.R., 1962, p.32—33.
2. A.G. KOVALEV, **K voprosu o structure sposobnosti k izobrazitelinoi deiatelinosti**, în V.N. Measișcev (red.), **Problemî sposobnostei**, Moscva, Izd. A.P.N. R.S.F.S.R., 1962, p. 154.
3. **S. L. RUBINȘTEIN, op. cit.** p. 323.
4. **M. GOLU, A. DICU, Introducere în psihofiziologie**, București, Edit. științifică, 1972, p. 150.
5. **L. S. VÎGOTSKI, Opere psihologice alese**, București, Edit didactică și pedagogică, 1972, vol. II, p. 322.
6. **P. POPESCU-NEVEANU, Curs de psihologie generală**, București, Tipografia Universității din București, 1976, vol.I, p. 146—184.
7. **P. POPESCU-NEVEANU, op.cit.**, 1976, p. 149.
8. **L.S.VÎGOTSKI, op.cit.**, p. 320.
9. **J.S. BRUNER, Pentru o teorie a instruirii**, București, Edit. didactică și pedagogică, 1970; **I. MÂNZAT, Transferul unor strategii de clasificare științifică la adolescent**, „Revista de psihologie", 1977, nr.3, p. 315—330; **M. VOICU, Rolul unor procedee psihologice în formarea capacității de definire a noțiunilor la elevi (clasa a IV-a)**, în Perfecționarea procesului instructiv educativ în ciclul primar, Culegere metodică editată de Revista de pedagogie, București, 1977, p. 132—139; **M. VOICU, Psychological proceedings in developing the capacity of logical demonstration in pupils**, în „Rev. roum. des sci. sociales —(série de psychologie", 1978, p. 153—166; A. TURCU, **Interrelația figural-operațional în gîndirea elevilor**, în „Revista de pedagogie", 1978, nr. 4, p. 33—36.

ASPECTE METODICE PRIVIND TRATAREA TEMEI „SISTEME DE NUMERAȚIE"

Prof. MARIA DRĂGUȚ
Școala generală nr. 166 – București

Programa de matematică pentru clasa a V-a a introdus în acest an școlar tema „Sisteme de numerație și operații în baza 2".

Necesitatea introducerii acestei teme se justifică nu numai prin utilizarea pe scară largă a sistemului binar la calculatoarele electronice, ci și prin implicațiile pe care ea le are în înțelegerea și aprofundarea unor cunoștințe de matematică.

Din experiența predării la clasă a acestei teme, am constatat că lecțiile sporesc în eficiență dacă explicațiile se bazează pe analogia cu sistemul zecimal de numerație și dacă se prezintă elevilor diferite materiale ilustrative sub formă de diagrame, planșe etc.

Astfel, pentru înțelegerea problemelor de fond privind scrierea numerelor în baza 10 au fost propuse spre rezolvare și analizate cu elevii exerciții ca următoarele :

1. să se scrie cu cifre numărul 33 mii 33 sute 33 ;

2. să se stabilească valoarea de adevăr a propoziției : 48,5 mii este număr natural ;

3. să se scrie numărul 48 500 sub forma unor produse folosind diferite puteri ale numărului 10.

Dacă, de exemplu, la cel de-al doilea exercițiu se dă răspunsul eronat „valoarea de adevăr este falsul", rezolvarea celui de-al treilea exercițiu va duce la corectarea acestui răspuns pe baza scrierii

$$48\,500 = 485 \cdot 10^2 = 4\,850 \cdot 10 = 48{,}5 \cdot 10^3 = 48{,}5 \text{ mii.}$$

La lecția introductivă despre sisteme de numerație — prin folosirea diagramelor — s-a scos în evidență faptul că stabilirea numărului de elemente al unei mulțimi se poate face grupîndu-le cîte 10, cîte 5, cîte 2 etc., astfel încît 10, 5, respectiv 2 unități de un ordin oarecare să formeze o unitate de un ordin imediat superior.

Acest mod de prezentare conduce la următoarele concluzii :

— există sisteme cu diferite baze de numerație, cea mai mică fiind baza 2 ;

— baza în orice sistem de numerație se scrie 10, zero arătînd lipsa unităților și unitatea indicînd o grupă de ordinul II (o grupă de 10, 5 sau 2 unități) ;

— toate sistemele de numerație sînt poziționale (fiecare cifră are o anumită semnificație în funcție de locul pe care ea îl ocupă în număr).

De asemenea, prin analogie cu baza 10, nu este greu de dedus că, pentru scrierea oricărui număr în baza 5, sînt necesare cinci cifre și anume : 0, 1, 2, 3, 4, iar în baza 2 orice ordin nu poate fi reprezentat decît de una din cifrele 0 sau 1.

Cu ocazia prezentării diferitelor sisteme de numerație, este bine să se facă precizarea că, dintre acestea, în viața de toate zilele s-a impus sistemul zecimal (justificarea fiind în strînsă legătură cu numărul degetelor de la mîini), în care, pentru citirea mai ușoară a numerelor s-au dat și denumiri speciale diferitelor ordine (unități, zeci, sute, mii etc.), spre deosebire de celelalte sisteme de numerație, în care astfel de denumiri nu există.

Pentru fixarea cunoștințelor prezentate, pot fi propuse spre rezolvare orală exerciții ca cele care urmează :

1.a) În ce sistem de numerație numărul 523 se citește „cinci sute douăzeci și trei" ?

b) În ce baze de numerație poate fi scris numărul 523 ?

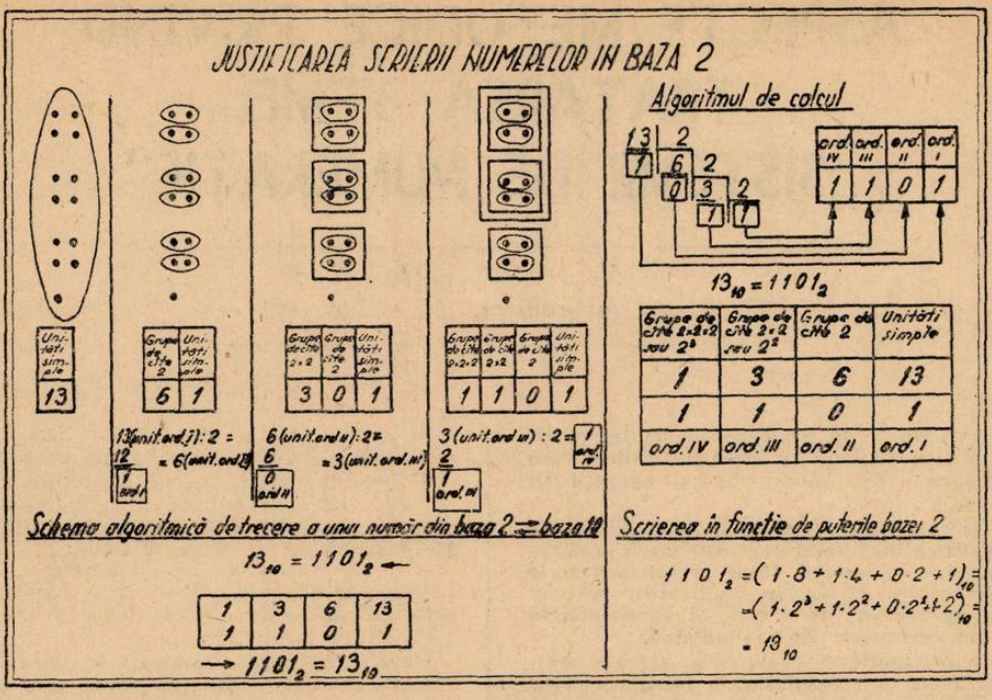
2. În ce sisteme de numerație pot fi scrise numerele 1 452 ; 101 ; 689 ?

3. Numărul care se scrie 105 poate fi întîlnit în sistemul de numerație cu baza 5 ?

4. Care este numărul cu o unitate mai mare decît 7 în sistemul cu baza 8 ?

5. În ce baze numărul care se scrie „10" reprezintă un număr „par" ? dar „impar" ?

6.a) Numărul care se scrie „14" cîte unități simple conține în sistemele de numerație cu baza 5, 6, 7, 8, 9, 10 ?



b) în care dintre aceste sisteme, numărul „14" este „par" și în care este „impar" ?

În predarea temei „Sisteme de numerație și operații în baza 2" s-au folosit un număr de 10 planșe* prin care s-a ușurat înțelegerea justificării scrierii numerelor în baza 2, precum și efectuarea operațiilor în această bază — prin analogie cu baza 10 — pe lîngă faptul că în acest fel s-a realizat și o mare economie de timp.

Astfel, într-una din planșe s-a ilustrat modul de alcătuire a numărului 237_{10} și anume din 23 grupe de cîte 10 și 7 unități sau din 2 grupe de cîte 10 x 10, 3 grupe de cîte 10 și 7 unități, ceea ce în mod firesc conduce la scrierea $237 = 2 \cdot 100 + 3 \cdot 10 + 7 = 2 \cdot 10^2 + 3 \cdot 10^1 + 7 \cdot 10^0$, sau, sub forma generală, $abc_{10} = a \cdot 10^2 + b \cdot 10 + c$, unde $a \in \{x/x \in N, 0 < x \leqslant 9\}$. iar, $b, c \in \{x/x \in N, 0 \leqslant x \leqslant 9\}$.

Într-o altă planșă s-a ilustrat prin mulțimi modul de formare și de scriere a primelor zece numere naturale, în sistemul binar, iar în planșa intitulată „Justificarea scrierii numerelor în baza 2" (vezi Fig. nr. 1), din considerarea unei mulțimi cu 13 elemente (mulțime ilustrată succesiv prin grupe de cîte 2, de cîte 2×2, de cîte $2 \times 2 \times 2$ cu indicarea împărțirilor corespunzătoare) s-a dedus algoritmul de calcul — prin împărțiri succesive — pentru exprimarea în sistem binar a numărului care conține 13 unități simple, precum și scrierea unui număr din sistemul binar în funcție de puterile bazei 2.

Cu ajutorul acestei planșe s-a justificat implicit și modul de trecere a unui număr din baza 2 în baza 10 și invers, indicîndu-se în acest sens și un procedeu rapid de calcul — schema algoritmică — prin înmulțirii, respectiv împărțiri succesive cu 2 ; sensul săgeților din această schemă arată trecerea corespunzătoare, ideea de bază fiind aceea că două unități de un ordin oarecare formează o unitate de un ordin imediat superior.

Pentru înțelegerea modului de alcătuire a numerelor în diferite baze a fost prezentată elevilor o planșă cu primele 100 de numere naturale scrise în bazele 10, 2 și 5. Cu această ocazie, pe baza unor considerații de ordin metodic au fost deduse o serie de particularități pe care le prezintă numerele naturale în aceste trei baze.

Pentru fixarea cunoștințelor privind diferite sisteme de numerație, au fost propuse spre rezolvare exerciții ca cele care urmează :

1) Să se scrie în sistem binar următoarele cinci numere consecutive numărului 1011.

2) Să se scrie în sistem binar primele 6 puteri naturale ale numărului 2. Ce regulă se poate deduce privind scrierea acestor numere ?

3) Folosind regula dedusă la exercițiul 2 să se scrie direct în sistem binar numărul corespunzător lui 33_{10}.

* Din lipsă de spațiu, au fost redate în întregime doar două dintre aceste planșe.

4) Folosind puterile naturale ale numărului 2, să se stabilească direct (fără a face trecerea din baza 10 în baza 2) cîte cifre îi corespund numărului 100_{10} scris în sistemul binar.

5) Să se scrie în ordine crescătoare următoarele numere din sistemul binar:
10110, 1111, 11001, 10101, 1011.

6) Să se scrie în sistem binar cel mai mare număr de nouă cifre care să conţină patru cifre 0.

7) Să se scrie în sistem binar cel mai mic număr de nouă cifre care să conţină patru cifre 1.

8) Să se scrie în baza 5 următoarele şase numere consecutive lui 41.

Referitor la ultimul exerciţiu, elevii au dedus relativ uşor că după 44 urmează 100, făcînd analogie cu baza 10 (unde după 99 umează 100) şi au putut extinde această concluzie şi la scrierea numerelor în alte baze, fapt rezultat din rezolvarea exerciţiului: „Să se scrie următoarele opt numere naturale consecutive lui 544 în baza 6".

Exerciţiile de acest fel au plăcut în general elevilor, ele contribuind în acelaşi timp la stimularea gîndirii creatoare a acestora.

Pentru însuşirea conştientă a celor patru operaţii în sistem binar au fost folosite de asemenea planşe, justificarea algoritmului de calcul corespunzător fiecărei operaţii făcîndu-se — prin analogie — pe cîte un exemplu numeric în bazele 10 şi 2.

Astfel, în ceea ce priveşte adunarea numerelor în sistemul binar, s-a insistat asupra faptului că $1 + 1 = 10$ ceea ce conduce la următoarea concluzie: adunarea a două unităţi într-un ordin oarecare dă 0 în ordinul respectiv şi 1 în ordinul imediat superior.

Pentru a se uşura adunarea în scris a numerelor în sistemul cu baza 2, în algoritmul de calcul al adunării au fost trecute deasupra unei linii colorate (aici, această linie este desenată punctat) toate cifrele 1 care rezultă la ordinul imediat superior celui din care provine adunarea a cîte două unităţi, acestea din urmă fiind barate cu cîte o linie. Aceste bare îşi dovedesc utilitatea practică mai ales în cazul cînd trebuie adunate mai multe numere, aşa cum se întîlneşte la înmulţirile în care înmulţitorul conţine mai multe cifre semnificative.

În acest sens, adunarea în scris a numerelor în sistemul binar poate fi ilustrată prin următoarele două exemple:

1) 1 1 1 +
1 0 1 0 0
1 1 1
1 0 1 0 0

2) 1 1 1 1
1 1 1 1 1 1 +
1 0 1 0 0 1
1 0 1 1 1
1 1 1 0
1 0 1 1
1 1 0 0 1 0 1

În figura 2 este redată în întregime planşa folosită la clasă pentru predarea lecţiei „Scăderea numerelor în baza 2".

Prin analogie cu baza 10, elevii şi-au dat seama de necesitatea „împrumutărilor" succesive de la ordinele superioare pentru a se putea efectua scăderea în cadrul unui anumit ordin.

Înmulţirea şi împărţirea numerelor în sistemul binar (pentru efectuarea cărora este necesară cunoaşterea adunării şi scăderii) n-au mai prezentat dificultăţi de ordin metodic, deoarece aceste operaţii se efectuează asemănător ca în sistemul zecimal.

Singura precizare necesară la împărţire a fost aceea referitoare la compararea a două numere în sistemul binar pentru a se stabili cîte cifre are cîtul la partea întreagă.

După ce s-au studiat toate operaţiile în cadrul sistemului binar, pot fi propuse o serie de exerciţii recapitulative, care dau posibilitate profesorului să stabilească în ce măsură elevii şi-au însuşit cunoştinţele de bază referitoare la sistemele de numeraţie.

Pot fi menţionate în acest sens următoarele exerciţii.

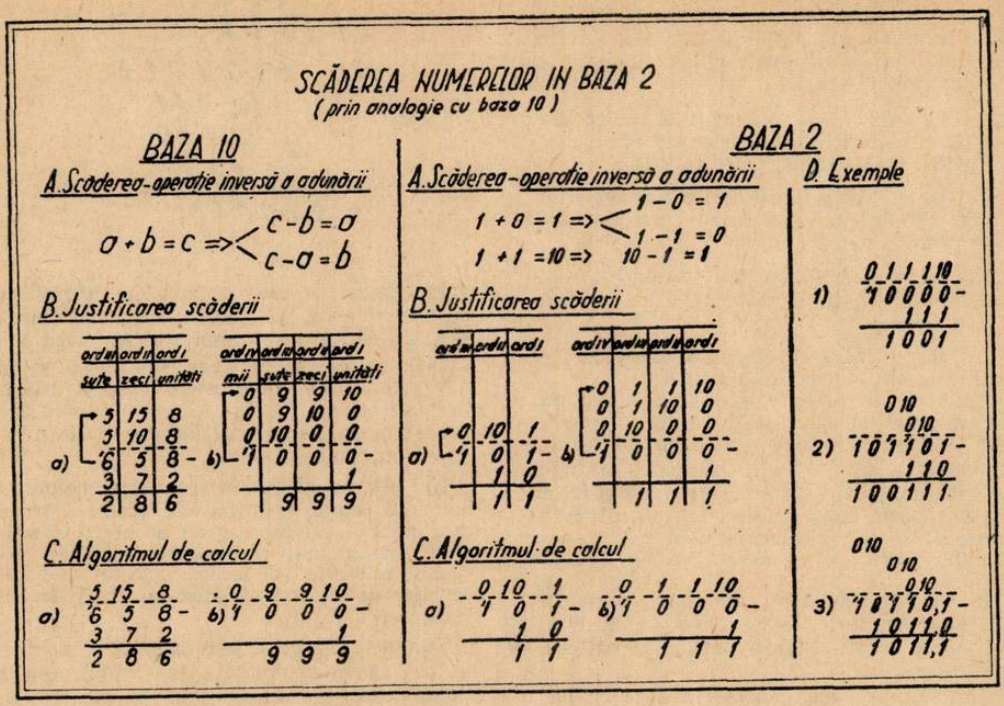
1. În ce sisteme de numeraţie sînt adevărate următoarele propoziţii: a) $14 + 2 = 16$; b) $3 + 2 = 10$; c) $4 + 3 = 11$; d) $10 + 1 = 11$.

2. Cîte unităţi simple îi corespund numărului scris 11 dacă acesta este exprimat în bazele 2; 3; 9?

3. Să se scrie rezultatele înmulţirii 2×2 în sistemele de numeraţie cu bazele 3; 4; 5.

4. În ce sisteme de numeraţie sînt adevărate egalităţile: a) $11 \times 10 = 110$; b) $12 \times 2 = 24$; c) $132 \times 2 = 264$; d) $14 \times 2 = 28$; e) $2 \times 4 = 10$; f) $2 \times 4 = 13$; g) $3 \times 3 = 12$; h) $2 \times 2 = 4$; i) $2 \times 2 = 5$.

Referitor la acest ultim exerciţiu, este necesară observarea că nu totdeauna se poate stabili precis — după modul de scriere — în ce sistem de numeraţie este efectuată o anumită operaţie. De exemplu egalitatea $132 \times 2 = 264$ este adevărată



în orice sistem de numerație cu baza $b \geqslant 7$, iar egalitatea $11 \times 10 = 110$ este adevărată în orice sistem de numerație; bineînțeles că rezultatul 110 al acestei ultime înmulțiri nu corespunde unui același număr de unități simple în diferite baze.

Tratînd în acest mod tema „Sisteme de numerație și operații în baza 2", consider că ea se încadrează corespunzător în materia clasei a V-a, fiind accesibilă elevilor acestei clase.

După cum studierea uneia sau a mai multor limbi străine dă posibilitatea aprofundării limbii materne — datorită analogiilor și a asocierilor care se fac — tot astfel prezentarea în paralel a diferitelor sisteme de numerație contribuie la o înțelegere mai aprofundată a unor cunoștințe din cadrul sistemului de numerație cu baza 10; cel mai sugestiv exemplu în acest sens îl constituie justificarea scrierii în sistemul zecimal a numărului 10 prin cifrele 1 și 0.

În plus, acest mod de prezentare stimulează inițiativa, creativitatea elevilor prin posibilitatea pe care o dă acestora de a face unele extinderi, generalizări în cadrul altor sisteme de numerație, diferite de cel zecimal.

În același timp, această temă contribuie la consolidarea noțiunilor despre mulțimi și la crearea premiselor înțelegerii capitolului „Divizibilitatea numerelor".

Cunoștințele referitoare la sistemul binar își găsesc aplicații și la rezolvarea surprinzător de simplă a unor probleme ca următoarea: „Să se arate că orice număr natural din baza 10 poate fi scris ca o sumă de puteri ale numărului 2", dar însemnătatea cea mai mare a sistemului binar constă în utilizarea lui la calculatoarele electronice și la mașinile-unelte cu comandă program, care își găsesc o răspîndire din ce în ce mai largă.

COMPUNEREA ȘCOLARĂ — IPOSTAZĂ A IMAGINAȚIEI ELEVILOR

Lector dr. VISTIAN GOIA
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Actualele programe de limba și literatura română [1] acordă un spațiu sporit față de anii trecuți lecțiilor de compunere sau de compoziție, cum sînt numite acum printr-un termen mult uzitat în manualele școlare din perioada interbelică. 30 de ore în clasa a V-a, cîte 12 ore în clasele VI-VIII, fără a adăuga orele destinate îndrumării lecturilor particulare, cele pentru teze sau unele puse la dispoziția profesorului — dintre care, în majoritate, sînt, ori vor să fie, cel puțin în intenție, ore de compoziție.

Manualele de lecturi literare cuprind un bogat și divers repertoriu de compuneri sau planuri ale acestora, de la cele mai complexe și felurite, după conținutul și maniera de redactare a acestora. Profesorii sînt tot mai interesați și solicită teme cu totul noi și chiar alte indicații procedurale pentru a-și îmbunătăți metodologia acestor lecții. Căci în lecțiile de acest gen se reflectă cel mai bine exprimarea orală și scrisă a elevilor, gradul de stăpînire a normelor gramaticale și puterea de valorificare a cunoștințelor de literatură. Dintr-un anumit punct de vedere, am putea chiar afirma că în timp ce la lecțiile obișnuite de citire și gramatică elevii sînt de obicei reproductivi, la orele de compunere, ei nu pot fi decît predominant creativi. Compoziția la acest nivel este considerată un „exercițiu școlar constînd în dezvoltarea în scris a unei teme cu caracter literar" [2]. Pe de o parte, acest fel de exercițiu pretinde însușirea unui anumit bagaj de cunoștințe de sintaxă, ortografie și punctuație, care asigură corectitudinea compunerii, pe de altă parte, solicită înțelegerea unor noțiuni de teoria literaturii și chiar vehicularea unor imagini poetice, care conferă compoziției elevilor un minim procent de originalitate și frumusețe.

Dacă în privința primului aspect, al corectitudinii compunerilor, se constată o preocupare atentă și stăruitoare din partea profesorilor, fapt care se observă în forma de redactare a compunerilor, cel de-al doilea aspect este în mare măsură neglijat, fie din necunoașterea lui, fie datorită importanței secundare ce i se acordă în aprecierea compoziției elevilor. De aceea ipoteza de la care am plecat în cercetarea compunerilor elevilor din clasele V-VI * a fost de a constata în ce măsură elevii acestor clase își manifestă personalitatea în raport cu pagina manualului, cu spusele profesorului, atît în conținutul cît și în limbajul compunerilor redactate în anul școlar 1977—1978. Cu alte cuvinte, am intenționat să depistăm, prin asistențe la orele profesorilor și ale studenților, prin corectarea caietelor de compunere ale elevilor, în ce măsură aceștia sînt reproductivi și creatori, originali.

În explorările noastre nu ne-au preocupat compunerile orale, ci numai cele scrise care luau forma fie a unor caracterizări de personaje, de tipul „Învățătoarea mea", fie a compunerilor-descrieri de natură: „Iarna", sau „O zi de toamnă", fie a compunerilor semilibere sau libere, de genul „Curtea școlii în recreație" etc.

De asemenea, nu ne-au interesat toate procesele mintale pe care le parcurge elevul în crearea unei compuneri, ci numai formele de concretizare a imaginației lor. Din două motive ne-am oprit asupra acesteia. Întîi, pentru că numai copiii „imaginativi" devin creatori în compozițiile lor. În al doilea rînd, pentru că studiile de metodică și de psihologia învățării sînt saturate de referiri la gîndirea convergentă și divergentă, ca și cînd elevii noștri ar trebui să fie mai mult firi raționale și mai puțin imaginative.

Nu e locul să arătăm aci importanța imaginației. Ne mărginim să amintim că Gaston Berger o consideră una din calitățile omului modern. În prima copilărie, se afirmă, există „o prospețime a imaginației" și un fel de „geniu poetic pe care savanții sau artiștii ajunși la maturitate nu le pot regăsi decît cu mare

1. Vezi **Programa de limba și literatura română, pentru clasele V—VIII**, E.D.P., București, 1977.
2. Apud. **Dicționarul limbii române moderne**, Ed. Acad. R.P.R., 1958, p. 172—173.

* 2 clase a V-a de la Șc. generală nr.2 și 2 clase a VI-a de la Liceul „M. Eminescu" din Cluj-Napoca (total 141 elevi).

greutate“ [3]. Un alt cercetător, H. H. Anderson, citat de Alain Beaudot în **La créativité à l'école,** constată că „La copii, creativitatea este universală ; printre adulți, ea e aproape inexistentă. Marea întrebare este : ce s-a întîmplat cu această capacitate umană imensă și universală ?“ [4].

Cum elevii din clasele a V-a și a VI-a se află în plină copilărie și cum în compunerile lor se atestă prea puține dovezi ale imaginației, ne putem pune și noi aceeași întrebare.

Compunerea școlară, ca modalitate de lucru la literatura română, este introdusă din primele clase ale cursului elementar. Este precedată de lecții de dezvoltarea vorbirii și de povestire orală, apoi folosită ca exercițiu de exprimare corectă și frumoasă. Cînd vin la școală, copiii au un limbaj sărac, cu frecvente improprietăți de vocabular, cu pronunțări marcate regional și familial. Cu toate acestea, exprimarea lor este spontană și autentică, menținîndu-se în grade diferite pe tot parcursul primelor patru clase.

Din clasa a V-a, cînd elevii învață treptat să redacteze compuneri avînd ca exemplu textul din manual și ca ghid planul compunerii întocmit de colectivul clasei, ei intră, inconștient, sub „tirania“ acestor două „modele“. Primul, opera scriitorului (M. Sadoveanu, I. Creangă ș.a.) pe care-l imită, dar nu-l pot egala niciodată ; al doilea, planul compunerii, care le aparține prea puțin și dacă nu-l respectă, compunerea nu va fi apreciată cum se cuvine, iar dacă-l aplică, fără să le placă, compoziția devine șablon, deci nu le exprimă cu adevărat personalitatea. De pildă, la clasa a V-a, după studiul amănunțit în trei lecții al lecturii **Domnu' Trandafir** de M. Sadoveanu, elevii au fost puși în situația să redacteze o compunere cu titlul „Învățătoarea mea“, procedînd ca și marele povestitor care-și luase ca model pe fostul său dascăl, Busuioc. S-a întocmit, așa cum se obișnuiește, un plan al compunerii, sistematizat pe cele trei părți (introducere, cuprins și încheiere), în care li se sugerau elevilor cîteva puncte de reper : momentul cînd au cunoscut-o pe învățătoare, trăsăturile ei fizice și morale, să relateze o întîmplare semnificativă și să-și exprime sentimentele și recunoștința față de ea. Care a fost rezultatul ?

Cu o singură excepție, din 72 de compuneri, fosta învățătoare a copiilor din clasa a V-a arăta la înfățișare și la suflet ca Domnu' Trandafir : „Fața îi era blîndă — spune o elevă — ochii erau albaștri și blînzi ca cerul senin, părul castaniu, avea o statură mică, întreaga ei față exprima prisosul de bunătate și iubire față de noi“ (I. V.). Altă elevă, cu mai multă personalitate, încearcă să se sustragă modelului, reușind doar parțial : „Tovarășa învățătoare avea un chip blînd și ochi albaștri ca azurul cerului. Părul îi era de culoare închisă, printre care se zăreau fire de păr cărunt. Ochii ei exprimau căldura și dragostea cu care ne învăluia pe toți. Purta un halat de culoare albastră ca marea“ (M. T.).

Chiar și portretul care ilustrează excepția amintită mai sus este realizat tot prin raportare, dar nu prin analogie, ci prin contrast, cu al Domnului Trandafir : „Prima mea învățătoare a fost din Ghimbav, Schmidt Uta. Fața ei era mare, avea un păr șaten, era tînără de vreo treizeci și cinci de ani, era destul de înaltă. Ea venea întotdeauna cu halatul la ore și nu purta ochelari“ (E. B.).

Aceeași lipsă de invenție, deci de imaginație, se constată și cu privire la aspectul narativ din compuneri. 85% din elevi relatează ca fapt semnificativ inspecția pe care a avut-o învățătoarea lor, asemănător aceleia venite la școala Domnului Trandafir. Una dintre eleve, în sinceritatea ei nedisimulată, povestește : „Într-o zi noi trebuia să avem inspecție la lecția «George Enescu». Tovarășa învățătoare ne-a pregătit din timp pentru ca lecția să iasă bine. Cînd a venit inspecția, noi am fost activi și disciplinați. Inspecția a plecat mulțumită de felul cum noi am răspuns“ (B. J.).

Dacă opera scriitorului îl subjugă prin frumusețea și originalitatea limbajului, „ajutoarele“ venite de la părinți, frați și surori dau o tentă moralizatoare compunerii elevilor, fapt care distonează cu întreg conținutul compoziției. Iată cît de „matur“ și cît de inautentic își încheie o elevă compunerea despre „Învățătoarea mea“ : „Draga noastră tovarășă, nu te vom uita niciodată ; tu ne-ai dat temelia, tu ne-ai scos în viață, datorită ție privim cu atîta curaj înainte și înfruntăm greutățile pentru a obține rezultate cît mai bune la învățătură, pentru a te putea mîndri cu foștii tăi elevi“ (J. O.).

Planul compunerii este la fel de înrobitor, încorsetînd adesea imaginația și creativitatea elevilor. 95% din elevii clasei a V-a își încep compunerea („Curtea școlii în recreație“) cu propoziția : „Glasul clopoțelului se aude și fața elevilor se luminează, ochii le strălucesc de bucurie“ (I. O.), pentru că în introducerea planului se sugerase acest lucru. De asemenea, toți încheie la fel : „Curtea rămîne pustie și singură“ ; „pe fața copiilor a apărut tristețea“ etc.

Totuși, în acest gen de compuneri libere și semilibere („Iarna“, „O zi de toamnă“, „Cea mai plăcută amintire din vacanță“ ș.a.) cu caracter descriptiv, fantezia elevilor fiind mai liberă, apar

3. GASTON BERGER, Omul modern și educația sa, E.D.P., București, 1973, p. 19.
4. ALAIN BEAUDOT, La créativité a l'ecole, P.U.F., Paris, 1969, p. 17.

mai frecvent anumite „insule" ale creativității. Ele se găsesc mai ales în scrisul elevilor de clasa a V-a și a VI-a care stăpînesc deja cîteva noțiuni de teorie literară (epitetul și comparația) pe care le valorifică în frumoase imagini poetice. Acestea sînt create prin imagini dominant vizuale, mai puțin auditive și aproape deloc kinestezice : „Toamna, frunzele copacilor se așterneau pe jos ca un covor ruginiu", scrie o elevă, plasticizînd culoarea acestui anotimp. Tot ea aude, fiind într-o excursie, cum „pîrîiașe care izvorau din munți se scurgeau la vale clipocind" (T. M.).

Altă elevă dă frîu liber imaginației cînd ne comunică : „În recreație, copiii se joacă multe jocuri vesele care împodobesc curtea școlii, cum împodobesc florile de culoarea curcubeului pămîntul negru" (I. O.). Sînt cazuri, e drept puține, cînd unele eleve trăiesc adevărate stări de reverie, care se traduc în asocieri de imagini fără efortul lor voit de a le pune de acord cu realitatea. Pentru una dintre eleve, după recreație, „Curtea școlii rămîne pustie, singură și neclintită ca un sfinx".

În general, se constată că la vîrsta elevilor din clasele V-VI, fetițele sînt firi mai imaginative și mai originale, cu un mai bogat registru sufletesc care se materializează în adevărate compoziții literare. În compunerile lor se întîlnesc imagini de acest gen, construite prin aglomerare de epitete : „păduri de fag cu frunze multicolore" ; „văile se pierdeau în ceață" ; „în timp ce stoluri de păsări călătoare plecau spre țările calde, vrăbioarele stăteau zgribulite pe sîrmele de telegraf". Ajunse în excursie la munte, elevele văd „brazi falnici", „căprioare sprintene", „turme de oi păzite de cîini ciobănești în mijlocul cărora stătea păstorul în mînă cu un toiag".

În schimb, băieții sînt firi predominant epice și de multe ori prozaice. Cînd li s-a dat compunerea cu tema : „Descrieți sau povestiți cea mai plăcută amintire din vacanța de primăvară" (clasa a VI-a), majoritatea au relatat sec anumite întîmplări dintr-o excursie, de la pescuit ș.a. de acest gen, fără să inventeze ceva, să imagineze vreun fapt captivant, nici să se lase „invadați" de vreo stare sufletească deosebită.

Din cercetarea lecțiilor de compunere la clasele V-VI am dedus cîteva concluzii menite să îmbunătățească metodologia acestor lecții :

1. Elevii din clasele V-VI au un apreciabil potențial de creativitate care poate fi valorificat la lecțiile de compunere prin :

a) abandonarea subiectelor-tip și propunerea unor subiecte grele pentru lecțiile de compunere, inedite, ieșite din comun, care-l pun pe elev în situația unei rezolvări personale, creatoare și nu reproductive ;

b) renunțarea la planul unic, pregătit de colectivul clasei și acceptarea unor planuri pe grupe de elevi sau chiar individuale, menite să-i solicite lumea lui interioară atît de bogată, dar adeseori neexprimată ;

c) evaluarea compoziției elevilor nu după fidelitatea față de „modelul" oferit de manual, lipsit de individualitate și plin de clișee, ci după tratarea personală a unei teme într-un limbaj spontan, expresiv și colorat și nu cu caracter livresc, pîndit de stereotipizare.

2. Pentru realizarea acestor obiective, tipologia compunerilor trebuie mult diversificată ; pe de o parte, prin cultivarea alternativă a compunerilor narative, descriptive, dialogate, pe de altă parte, prin acordarea unui spațiu mai mare compunerilor libere și semilibere cu subiecte de acest fel : „Cum va arăta orașul meu mîine" ; „Și din ziua aceea m-am hotărît să mă îndrept" ș.a.

PROBLEME ALE DEZVOLTĂRII SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ÎN PREADOLESCENȚĂ

ELENA CIOATĂ – cercet. șt. principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Procesul interacțiunii sociale în contextul căruia se aduc corecțiile necesare formării unei personalități mature, competente cognitiv și cu un comportament interpersonal satisfăcător este posibil datorită existenței unei receptivități primare față de stimularea socială în general și cea administrată de oameni în

special. Este imposibil să separăm domeniile dezvoltării sociale și emoționale, întrucît formarea structurilor de interacțiune socială este dependentă de maturitatea emoțională, iar aceasta se dobîndește în secvențele confruntării cu semenii [1]. Obiectivul acestui material îl constituie schițarea domeniului interacțiunii sociale dintre copii prin analiza intensivă a topografiei relațiilor interpersonale dintr-un colectiv școlar.

Definiții și terminologie

Perioada îndelungată de neajutorare de la începutul vieții, are drept consecință dezvoltarea timpurie, prin condiționare, a unor atașamente puternice ale copilului față de părinți sau persoanele care îl îngrijesc.

Numeroasele concepte existente în literatură : dependența activă (vs. pasivă), atașare activă (vs. anxioasă), marchează diferențierea dintre dependența instrumentală și cea emoțională, afectivă [2]. Starea de neajutorare în care copilul mic îi folosește pe ceilalți pentru a-și satisface propriile trebuințe și cea de angajare activă în relații interpersonale bazate pe reciprocitate, exprimă două secvențe calitativ distincte ale dezvoltării sociale și emoționale. Pe măsură ce copilul crește, comportamentele de căutare a contactului fizic, de captare a atenției celor din jur sînt înlocuite cu cele orientate spre obținerea prețuirii și aprobării. Experiențe sociale diverse — petreceri în familie, jocul cu prietenii, excursii etc. — contribuie la structurarea unor stări afective pozitive. Dacă copilul nu a avut experiențe de pedepsire și ridiculizare în public, el va căuta noi posibilități de contact cu semenii, se va bucura de prezența lor. În preadolescență, interesul social se exprimă deosebit de viguros. Specific pentru această perioadă este centrarea interesului social spre grupul de referință (colegi de clasă, de generație) paralel cu o diminuare a sensibilității față de influențele exercitate de adulți [3].

Rolul pe care preadolescentul îl are în grupul de referință determină în mare măsură concepția despre sine ca membru respectat (sau desconsiderat) al societății. Două din atributele distinctive ale sănătății mentale — sociabilitatea și capacitatea de control a trăirilor emoționale — se elaborează în principal prin participarea preadolescentului la activitățile constructive ale grupului, în special în condiții în care aceste activități integrează grupul în viața adultă.

Ritmul accelerat de dezvoltare a structurilor afectiv-relaționale în preadolescență se asociază cu o sensibilitate maximă față de „dezarmonie". Cele mai frecvente tipuri de interacțiuni sociale imature la această vîrstă sînt : izolarea de ceilalți, goana compulsivă, neselectivă după cunoștințe întîmplătoare, dependența „oarbă" de o anumită persoană care paralizează voința, inițiativa și anulează sentimentul responsabilității personale. O persoană cu un comportament interpersonal matur este eficientă atît în plan personal : se simte bine, este prețuită și respectată de către cei din jur, își satisface trebuințele și interesele prin mijloace acceptate, cît și în plan social : este capabilă să provoace schimbări în comportamentul membrilor grupului de referință.

Premisa comportamentului interpersonal satisfăcător este abilitatea de a regla exprimarea trăirilor emoționale în raport cu cerințele și așteptările celorlalți. Supracontrolul, ca și controlul slab sînt semne ale unui echilibru psihologic fragil. Controlul flexibil al trăirilor emoționale include și capacitatea de a trăi toate tipurile de afect : atît cele plăcute (încîntare, fericire, afecțiune), cît și cele neplăcute (teamă, anxietate, gelozie, respingere). Toleranța experiențelor stresante este deseori apreciată ca fiind sinonimă cu sănătatea mentală. Într-un climat afectiv plin de iubire, aprobare, considerație, copilul își elaborează treptat strategiile de angajare responsabilă, care îi permit rezolvarea situațiilor de viață dificilă.

Ce se întîmplă cu copiii în a căror viață emoțională predomină experiențele afective negative ? Datele prezente sînt cuprinse într-un proiect de cercetare desfășurat de-a lungul anilor, al cărui obiectiv central a fost desprinderea influenței unei categorii de stress psihic : imposibilitatea de a fi crescut în propria familie, asupra dezvoltării personalității în preadolescență.

Metodologia și rezultatele cercetării

Interesul științific față de procesul interacțiunii sociale dintre copii a derivat din preocuparea mai generală privind efectele grupelor sociale asupra comportamentului uman. Contribuția hotărîtoare a experiențelor trăite în grup asupra comportamentului uman a fost argumentată într-o serie de analize teoretice de prestigiu [4].

Grupul devine obiect al investigației științifice pe măsură ce sînt elaborate tehnici de observație și procedee de cuantificare. Printre acestea, testul sociometric imaginat de Moreno [5] ocupă o poziție centrală. Datele testului sociometric, de natură subiectiv-preferențială în cele mai frecvente situații, pot fi cu ușurință supuse unui tratament statistic riguros ; ele sînt deosebit de utile pentru investigația procesului de formare și funcționare a grupului.

1. Descrierea testului sociometric – lot de subiecți – tipuri de prelucrări

1.1. Schema testului sociometric folosit de noi era următoarea: preadolescenții erau solicitați să-și imagineze trei situații: joc, activitate (lucru la o temă concretă în laborator, rezolvare a unei probleme dificile) și de schimbare a componenței clasei. În toate cele trei situații (criterii) copiii foloseau categoriile de preferat și nepreferat, fiecare cu cîte două posibilități (foarte și mediu). Copilul completa proba nominalizînd colegii de clasă; numărul maxim de alegeri era de 12 (6 pentru categoria preferat și 6 pentru cea de nepreferat).

Rezultatele obținute cu testul sociometric se trec într-o matrice cu două intrări, în care atît pe orizontală, cît și pe verticală se înscriu numele persoanelor din grupul investigat (inițiale). Coloanele orizontale reprezintă alegerile și respingerile făcute de fiecare copil. Coloanele verticale indică numărul de alegeri și respingeri pe care le-a primit din partea grupului.

Testul sociometric a fost aplicat pe un colectiv școlar (cl. a VII-a) cu un efectiv de 36 de elevi, dintre aceștia 12 erau din instituția de ocrotire (casa de copii).

1.2. S-a acordat cîte un punct ori de cîte ori copilul a fost inclus în categoria preferat în oricare din cele trei situații; identic s-a procedat pentru categoria — nepreferat. Aceste date s-au folosit pentru calcularea coeficientului de acceptare (vs. respingere), precum și a statutului social pentru cele două subgrupe care alcătuiesc colectivul școlar [6].

Au fost obținute următoarele rezultate:

	Indice de acceptare	Indice de respingere	Indice de statut social
Preadolescenți familie	54,53	45,70	4,45
Preadolescenți instituție (Casa de copii)	39,86	60,20	1,88

Datele confirmă ipoteza potrivit căreia preadolescenții din instituție se constituie ca un grup cu prestigiu social scăzut.

2. Analiza de conținut a principalelor tipuri de relații poate contribui la clarificarea variabilelor implicate în procesul de interacțiune socială în grupul de preadolescenți.

2.1. Dintre toate tipurile de relații, cea de acceptare reciprocă (x alege y, y alege x; x $\rightleftarrows$ y) poate fi apreciată ca avînd efecte pozitive deosebite atît asupra individului cît și a grupului. Am raportat valorile obținute de noi la probabilitățile teoretice.

Tipul de grup (subgrup)	Probabilități teoretice	Valori reale
Colectiv școlar	7,56	25
Familie	12,17	15
Instituție	34,91	4

Valorile reale mai ridicate decît cele obținute prin calculul probabilităților demonstrează că grupul investigat este un grup consistent, cu o coeziune ridicată; este situația colectivului clasei ca întreg și a subgrupei de copii din familie. Valorile preferențiale reciproce obținute de preadolescenții din instituție sînt mult sub media probabilităților teoretice; în cadrul subgrupului de preadolescenți din casa de copii relațiile interpersonale de acceptare reciprocă sînt foarte deficitare.

Gradul de inițiativă a persoanei în angajarea unei relații de acceptare reciprocă poate fi surprins prin următorul tip de analize.

Tip de relații	Frecvența apariției	Apartenența partenerilor		
		familie	instituție	familie-instituție
$\rightarrow$ $\leftarrow$	25	15(0,66)	4(0,16)	6(0,24)

Din totalul de relații interpersonale de alegere reciprocă 80% au ca partener un preadolescent din familie; majoritatea lor se desfășoară între doi parteneri din familie. Un set de alte rezultate susține conturarea unei tendințe de retragere-izolare, nonparticipare la viața colectivului clasei a preadolescenților din instituția de ocrotire. Astfel, deși preadolescenții din instituție au la dispoziție același număr de alegeri pozitive (6) media pentru cele două subgrupe diferă sensibil (M familie = 5; M instituție = = 2,58). Din totalul de 12 preadolescenți din instituție, 4 (0,33) acordă un singur vot de simpatie colegilor lor, iar doi nu aleg pe nimeni în categoria de preferat (nici din instituție, nici din restul colectivului clasei).

2.2. Cel de-al doilea tip de relații: respingere reciprocă influențează în rău structura grupului. În plan personal, consecințele imediate nu sînt serioase; cele care se instalează în timp sînt fără îndoială, negative. O persoană care se angajează frecvent în respingerea celor din jur își anulează posibilitatea de a stabili o comunicare spirituală cu grupul.

Tipul de grup (subgrup)	Probabilităţi teoretice	Valori reale
Colectiv şcolar	9,07	15
Familie	11,04	5
Instituţie	5,94	7

Numărul de relaţii de respingere pe întregul grup depăşeşte cu mult valorile probabilităţilor teoretice. Disponibilitatea de a angaja relaţii de neacceptare afectivă reciprocă este clar conturată la colectivul şcolar analizat. Elementul cel mai activ al acestui proces de respingere psihologică este subgrupul de preadolescenţi din instituţie. Cea mai mare parte din relaţiile de respingere reciprocă (0,75) angajează cel puţin un partener din instituţia de ocrotire.

Tip de relaţii	Frecvenţa apariţiei	Apartenenţa partenerilor		
		familie	instituţie	familie-instituţie
x→| |←y	15	5(0,33)	7(0,46)	3(0,29)

2.3. Cel de-al treilea tip de relaţii : alegerea unei persoane care te ignoră are următoarele valori :

Tipul de grup (subgrup)	Probabilităţi teoretice	Valori reale
Colectiv şcolar	16,63	21
Familie	23,18	10
Instituţie	9,10	11

Clasa ca întreg se angajează în mai multe preferinţe neîmpărtăşite decît cele aşteptate. Erorile pe care le face preadolescentul în efortul de a intui poziţia sa în universul afectiv al partenerului sînt expresia limitelor cunoaşterii afective la această vîrstă. Anumite condiţii de creştere îngreuiază procesul de maturizare a structurilor afectiv-relaţionale. La preadolescentul din familie frecvenţa angajării în alegerea unui partener care îl ignoră este sub media probabilităţii teoretice ; este o drămuire raţională a resurselor afective orientate preponderent spre relaţii de acceptare reciprocă. Preadolescenţii din instituţie sînt mult mai „risipitori" ; într-o diversitate de împrejurări persoanele spre care ei îşi îndreaptă simpatia nu le acordă nici o consideraţie. Este posibil ca ineficienţa preadolescentului din instituţie în iniţierea unor relaţii preferenţiale reciproce, să fie în parte datorate irosirii ataşamentului în aceste relaţii „oarbe". Perceperea lipsei de reacţie afectivă din partea persoanei spre care îţi îndrepţi simpatia, poate conduce în timp prin desensibilizare la instalarea unei apatii faţă de cei din jur. Poate mai umilitor decît respingerea manifestă, este această respingere tacită (ignorare) care exprimă anularea identităţii tale ca persoană în universul afectiv al celuilalt.

2.4. Al patrulea tip de relaţii — respingerea unei persoane care te ignorează — prin frecvenţa manifestării ei se impune ca o particularitate a comportamentului interpersonal la această vîrstă.

Tipul de grup (subgrup)	Probabilităţi teoretice	Valori obţinute
Colectiv şcolar	16,63	46
Familie	23,18	23
Instituţie	9,10	23

Respingerea nereciprocă completează conţinutul a ceea ce înţelegem prin imaturitatea structurilor afectiv-relaţionale. Procesul de trimitere a unor mesaje afective fără adresă (fie că acestea sînt de simpatie sau de antipatie) este deosebit de manifest la subgrupa din instituţie ; cea mai mare parte a colegilor ocoliţi manifestă o totală indiferenţă faţă de modul în care cei din casă îi evaluează (din totalul de persoane respinse de către cei din instituţie, 0,97 îi ignorează).

2.5. Cel de-al 5-lea tip de relaţii, apropiere-respingere este extrem de nociv pentru dezvoltarea personalităţii, întrucît permanentizează situaţii conflictuale.

Tip de relaţii	Frecvenţa apariţiei	Apartenenţa partenerilor		
		familie	instituţie	familie/instituţie
x → y y → |x	20	10(0,50)	6(0,30)	4(0,20)

Din totalul relaţiilor conflictuale existente în colectivul şcolar, jumătate dintre ele includ preadolescenţii din instituţie. 0,83 din preadolescenţii din instituţie sînt implicaţi într-o relaţie conflictuală comparativ cu 0,41 din familie.

Sănătatea morală a subgrupei din instituţia de ocrotire este serios ameninţată ; peste un sfert din relaţiile conflictuale din clasă antrenează doi preadolescenţi din instituţia de ocrotire.

Este o prelungire în plan social a dificultăților personale ale preadolescentului ocrotit [7].

Concluzii

1. Deteriorarea sistemului de relații afective ale preadolescentului din instituția de ocrotire cu familia sa, precum și ineficiența casei de copii și a școlii generale de a oferi modele relevante pentru formarea atașamentului determină întîrzieri în structurarea comportamentului afiliativ afirmativ. Înțeles de noi ca o sensibilizare progresivă a persoanei față de semenii săi, față de influențe, reguli și norme de funcționare a grupului, comportamentul afiliativ afirmativ este gîndit ca o caracteristică definitorie a sănătății mentale în preadolescență.

2. Imaturitatea comportamentului afiliativ afirmativ se asociază cu profiluri relaționale distincte: inabilitate și lipsă de inițiativă în stabilirea unor relații de acceptare reciprocă, angajarea frecventă în relații de respingere reciprocă și în relații conflictuale în cadrul grupului de referință, irosirea căldurii personale, fărîmițarea afectivității în relații personale fără răspuns.

3. Intensitatea fenomenului de respingere psihologică în preadolescență în situații de stress interpersonal [8] argumentează necesitatea intervenției terapeutice la nivelul grupului.

BIBLIOGRAFIE

1. **D. MARLOWE, K.J. GERGEN, Personality and social interaction**, în G. Lindzey, E. Aronson, **The Handbook of Social Psychology**, Menlo Park, California, Addison-Wesley, 1969, vol.3; **W.J. MC GUIRE, Personality and susceptibility to social influence** în E.F. Borgata, W.W. **LAMBERT, Handbook of Personality Theory and Reserch**, Chicago, Rand McNally, 1968.
2. **E.E. MACCOBY, J.C. MASTERS, Attachment and Dependency** în P.H. Mussen (ed.), **Manual of Child Psychology**, New York, Willey, 1970; **R. RADLOFF, Affiliation and Social Comparison** în E.F. Borgatta, W.W. **LAMBERT**, op. cit.; **ELENA CIOATĂ, Geneza atitudinii față de sine**, în Tr. Herseni (red.), **Psihologia colectivelor de muncă**, București, Ed. Academiei, 1973.
3. **G.H. ELDER, Adolescent Socialization and Development** în P.H. Mussen (ed.), op.cit.; **C.E. IZARD, Human Emotions**, New York, Plenum, Press, 1977.
4. **G.H. MEAD, Mind, self and society**, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1934.
5. **J.L. MORENO, Fondements de la sociométrie**, Paris, 1954, Presses Universitaires de France.
6. Metodologia prelucrării datelor sociometrice este amplu prezentată în următoarele lucrări: **G. BASTIN, Les techniques sociométriques**, Paris, Presses Universitaires de France, 1961; **G. LINDZEY, D. BRYNE, Measurement of social choice and interpersonal attractiveness**, în **G. LINDZEY, E. ARONSON, op. cit.**, vol.2; **ACHIM MIHU, Sociometrie**, București, Editura politică, 1967.
7. **ELENA CIOATĂ, Personalitatea și teoriile învățării**, „Revista de pedagogie", 1977, nr.12; **ELENA CIOATĂ, Influența evenimentelor stresante ale copilăriei asupra unor dimensiuni de personalitate în preadolescență**, „Revista de psihologie", 1978, nr. 1.
8. **ELENA CIOATĂ, Relații dintre complexitatea cognitivă și constantele integrative ale personalității: stabilitatea emoțională și semnificația afectivă a stimulării**, „Revista de psihologie". 1977, nr. 3.

PEDAGOGIA INFORMĂRII, UN NOU MOD DE ABORDARE A PROCESULUI DE PREDARE—ÎNVĂȚARE

Dr. GEORGETA LĂZĂRESCU

1. **PROBLEMATICA ARTICOLULUI DE FAȚĂ** se înscrie într-un domeniu de interferență a pedagogiei și psihologiei cu „știința informării" *, domeniu care tinde să se constituie, în ultimii ani, pe plan mondial, sub numele de „pedagogia informării", urmărind formarea, la elevi și studenți, a unor atitudini, capacități și deprinderi de mînuire creatoare a informației, cu scopul de a evita blocajele intelectuale generate de mutația produsă de creșterea explozivă a cunoștințelor.

Apariția unei asemenea problematici în aria de preocupări a psihopedagogiei este,

* Înrudită cu informatica, știința informării se ocupă cu studiul proceselor, metodelor și legilor implicate în elaborarea, prelucrarea și utilizarea informațiilor conținute în documente.

desigur, firească într-un proces educativ modern, dominat de conceptele : „educație permanentă", „a învăța pe elevi să învețe" și „educație pentru creație", a căror operaționalizare recurge, în final, la capacitatea individului de a transmite, recepta și prelucra creator informația pe tot parcursul vieții lui. Și totuși, în ciuda multor opinii favorabile, a experimentelor și chiar a realizărilor obținute în diverse țări, așa cum spunea Élie Reboul într-o lucrare dedicată domeniului de care ne ocupăm [1], majoritatea celor angajați în procesul de înovare pedagogică „simt încă într-un mod confuz" că atît profesorii cît și elevii din zilele noastre ar trebui să aibă noi raporturi cu informația, ar trebui să-și modifice atitudinile față de ea, fie că vine de la mass-media, sau de la documentele tradiționale. Dacă toți ar fi conștienți de necesitatea acestor noi raporturi și atitudini, posibilitățile de înnoire în educație ar crește. Aceasta este, cel puțin, ipoteza de la care pleacă autorul citat, ipoteză de la care plecăm și noi în prezentarea unei abordări moderne a procesului de instruire, bazîndu-ne pe ideea că progresul în toate planurile vieții sociale incumbă responsabilități, atitudini și o pregătire corespunzătoare a tuturor specialiștilor, pentru a deveni utilizatori perfecți ai informației, acest produs al societății moderne care conferă „atît știința cît și puterea".

Iată de ce, după dezvoltarea acestei idei, folosind argumentele psihologilor, pedagogilor și informaticienilor, ne vom îngădui să oferim cîteva sugestii pentru o tratare operațională a pedagogiei informării în țara noastră, atît în baza experienței mondiale, cît mai ales ca urmare a unor experimente realizate în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, care au avut, între altele, și obiective legate de acest domeniu.

2. LOCUL ȘI ROLUL INFORMAȚIEI ÎN FORMAREA UNOR PERSONALITĂȚI CREATOARE, ÎN PROGRESUL ECONOMICO-SOCIAL,

au fost demonstrate în multiple lucrări, de toate categoriile de specialiști amintite.

Din opiniile psihologilor și pedagogilor cu privire la educarea creativității — necesitate socială și deziderat psihopedagogic — se desprinde concluzia generală că progresul în toate domeniile de activitate cere formarea unor oameni receptivi față de informația nouă [2], capabili s-o asimileze creator, preocupați de schimbări și ameliorări, independenți și curajoși în punerea și rezolvarea de probleme, dotați cu aptitudini de investigație. Cerințele acestea vizează nu numai prezentul, ci mai ales perspectivele. Personalitatea activă și creatoare, definită, în cele mai multe cazuri, prin combinarea informațiilor cunoscute, în forme inedite și utile societății, nu constituie numai o necesitate a zilelor noastre, ci și profilul omului de mîine [3].

Exprimarea acestor adevăruri în termenii specialiștilor în știința informării s-a produs deosebit de clar cu 15 ani în urmă, cînd așa-numitul „raport Weinberg" [4] (alcătuit de către Comitetul științific consultativ al președintelui S.U.A. de la acea dată) a arătat responsabilitățile și atitudinile pe care le impune tuturor oamenilor de știință exploatarea masei enorme de informații, legătura ei directă cu dezvoltarea și progresul științifico-tehnic. Raportul a avut, de altfel, un rol esențial în constituirea științei informării ca domeniu de-sine-stătător, în ultimile două decenii.

3. ROLUL ȘCOLII ÎN FORMAREA UNOR GENERAȚII CONȘTIENTE ȘI APTE DE A TRATA CREATOR INFORMAȚIA

reprezintă, de asemenea, o problemă mult discutată în literatura de specialitate. Dacă informația are un asemenea rol în viața economico-socială, dacă ea nu poate lipsi din nici o activitate intelectuală novatoare, apare în mod normal întrebarea : Care este rolul școlii în formarea unor asemenea generații ? Trebuie să aibă școala responsabilități într-o astfel de formare, sau aceasta poate fi lăsată la voia întîmplării, a descoperirii sau a redescoperirii de către fiecare elev în parte a unor principii și metode, cu cheltuială de timp și efort — evident — suplimentar ?

Răspunsuri la aceste întrebări au dat, în primul rînd, psihologii, care opinează că : depinde în cea mai mare măsură de sistemul de învățămînt ca potențialul creator al fiecărui individ să înflorească sau să se anihileze [5]. Cercetătorii din acest domeniu pledează pentru un climat educativ care să stimuleze și să genereze interesul și receptivitatea, „deschiderea" față de ideile noi, față de dezvoltarea deprinderilor de a prelucra, de a interpreta și de a opera transformări ale cunoștințelor. Formarea spiritului de independență și de creație implică, în opinia unor cercetători — psihologi și pedagogi —, inovări substanțiale ale sistemului educativ, ducînd pînă la transformarea conținutului, programei, metodelor de predare. Colectivul lui E. P. Torrance și A. Miel [6], ca și alți specialiști [7], argu-

1 ÉLIE REBOUL, **Information et pédagogie**, Casterman, Paris, 1977.

2. **IOAN CERGHIT, Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al școlii contemporane**, „Revista de pedagogie", XXVI, nr. 1, 1977, p. 9—11.

3. RELLY MIHALEVICI, **Educarea creativității**, în **Creativitate**, CIDSP, Buc. 1973, p. 197—183

4. **Science, Government and Information.** A Report of the President's Science Advisory Committee Washington, 1963.

5. C.W. TAYLOR și J.E.ARNOLD, apud: Relly Mihalevici, **Op. cit.**, p. 154.

6. E.P. TORRANCE și A. MIEL, Ibidem, p. 157—159.

7. GIORGIO GOSTINI, **Instruirea euristică prin unități didactice**, E.D.P., Buc., 1975.

mentează că profesorii, renunțînd la a oferi elevilor injecții masive de informații, un flux permanent de cunoștințe, ar trebui să se păstreze la rolul de **mediatori** între elevi și surse, mulțumindu-se să ghideze elevul în acțiunea de căutare, evaluare, selecție, interpretare și corelare a informațiilor.

Cercetările psihologilor au demonstrat că persoanele creatoare dovedesc o mare curiozitate intelectuală, posedă o informație bogată, pe care o pot combina, sorta și extrapola în rezolvarea problemelor. Ca atare, este absolut necesar ca **foamea intelectului,** cum o numește Torrance, curiozitatea, să fie îndestulată și totodată mereu trează, aceasta presupunînd activități independente interesante, sarcini care obligă la investigații, rezolvări, elaborări. J. Veatch și E. Miel subliniază că o programă optimă din punct de vedere educativ trebuie să fie astfel concepută și structurată încît să corespundă unor posibilități maxime de dezvoltare. Ea trebuie să prevadă și căile de acces spre o explorare personală, fecundă a informației. „Programa școlară trebuie să educe creativitatea pe toți parametrii ei".

În legătură cu posibilitățile de optimizare a transmiterii și însușirii informațiilor în sistemul de învățămînt pînă la nivelul superior (colectivul N. MacKenzie)[8] s-au ridicat, în special, două categorii de întrebări :

a) dacă creșterea forței intelectuale este avantajată în măsura în care subiectul este pus în situația de a culege și prelucra singur tot materialul necesar propriei instruiri, sau dacă i se oferă maximum de informație într-o formă directă asimilabilă ?

b) dacă materialul informațional trebuie dat într-o formă structurată sau într-una nesistematizată, astfel încît educatul să se afle în situația unui joc liber al gîndirii logico-sistematice și al imaginației ?

Încercînd să dăm răspunsuri la aceste întrebări, privite din toate unghiurile de vedere, atît ale psihologilor și pedagogilor cît și ale specialiștilor în știința informării, se conturează următoarele teze :

— Toți autorii sînt de părere că aportul informației la creșterea spiritului novator, de independență și de creație al elevilor și studenților este asigurat **numai** în măsura în care informațiile sînt considerate în perspectivă **dinamică** și nu în aceea a unei acumulări, pasive, din partea subiectului, numai dacă ele sînt confruntate unele cu altele, prelucrate, restructurate de subiect și integrate în experiența lui generală, în vederea operaționalizării.

— Toți autorii sînt de părere că toate sursele și mijloacele de transmitere a informațiilor au — în sine — un caracter inert, ele devenind viabile, operative, numai prin utilizarea lor în viață, în **scopuri practice.**

— Majoritatea autorilor sînt de părere că formarea unor atitudini juste și deprinderi corecte de tratare a informației trebuie să înceapă de la o vîrstă cît mai fragedă, cel puțin de la prima clasă a gimnaziului, prin integrarea lor în unele materii de învățămînt. În acest sens, educatorul, considerat de psihologi ca un creator, are un rol decisiv ; el dirijează efectul informației, el determină posibilitățile ei formative, gradarea destructurării corespunzător vîrstei și anului de studiu, astfel încît elevii, respectiv studenții, să fie solicitați progresiv spre adunarea, interpretarea și structurarea independentă a cunoștințelor. Pedagogii și psihologii scot în evidență posibilitățile educatorilor de a conferi tuturor obiectelor funcții formative în acest sens : educația în vederea creației trebuie să contribuie la predarea și respectiv dobîndirea de cunoștințe într-o nouă manieră, care să facă din ele instrumente flexibile, materiale de construcție, platforme și trambuline pentru inovații și nu un balast intelectual.

Aceste teze vin, fără îndoială, într-o oarecare contradicție cu fraza, citată inițial, din lucrarea lui Reboul. Din păcate, ea corespunde realității, deoarece, în ciuda recunoașterii acestor adevăruri de mulți specialiști[9], căile de rezolvare optimă a lor în practica școlară reprezintă încă — pe plan mondial — o problemă în curs de cercetare și de experimentare, fiind, în genere, dependentă de pregătirea și de atitudinea profesorilor în acest plan.

4. SUGESTIILE PENTRU ABORDAREA OPERAȚIONALĂ A UNEI PEDAGOGII A INFORMĂRII pe care le supunem, în încheiere, spre reflecție, specialiștilor se bazează, mai ales, pe rezultatele unor experimente realizate în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice. Considerăm totodată indicat să amintim că, în țara noastră, în ultimul deceniu, problema necesității unei instruiri în tehnologiile de prelucrare a informației, incluse fie în tehnicile de bibliotecă sau în cele de muncă intelectuală, a fost ridicată și de : Mircea Malița, Pavel Apostol, Ioan Cerghit, Ion Stoica, Alfred Lauterman și Sandu Lăzărescu ; la aceștia se adaugă colectivul acad. Aurel Avramescu și Georgeta Lăzărescu, care au pledat pentru introducerea științei informării ca disciplină în învățămîntul superior, situație existentă în multe țări.

8. N. MACKENZIE, M. ERAUT și K. JONES, **Arta de a preda și arta de a învăța**, E.D.P., Buc., 1975, p. 158—160.

9. JEAN HASSENFORDER și GEN. LEFORT **Une nouvelle maniére d'enseigner. Pédagogie et documentation,** Ed. Les cahiers de l'enfance, Paris, 1977.

Investigațiile întreprinse la diferite niveluri ale sistemului nostru de învățămînt, începînd cu cel gimnazial, care au avut tangențe cu această problemă, ne-au relevat unele aspecte care se cer subliniate :

A. **Atitudinea pozitivă** a unui număr de cadre didactice — de la diferite niveluri de învățămînt — față de informație, în sensul conștientizării importanței pe care o prezintă în procesul educativ. Ea s-a manifestat în special la profesorii de științele naturii din învățămîntul gimnazial și liceal [10].

B. **Atitudinea pozitivă** a studenților din facultăți cu profil tehnic față de aceeași problemă, în sensul recunoașterii importanței ei și a necesității cunoașterii metodelor moderne de tratare a informației în studiul lor individual.

C. **Lipsa pe care o resimt** și unii și alții, cadre didactice și studenți, în ceea ce privește pregătirea pentru o metodologie corectă de tratare a informației. Profesorii — fie că o recunosc sau nu — nu sînt, în genere, stăpîni pe o asemenea metodologie, nu pot și nu știu cum să o predea elevilor. Ajunși pe băncile facultății, studenții lipsiți de o asemenea pregătire simt, la rîndul lor, nevoia unei îndrumări susținute și sistematice în acest sens.

D. **Rezultatele promițătoare** obținute de investigațiile întreprinse în institut în legătură cu transmiterea unor asemenea metodologii la nivelul **gimnaziului** [11], integrate materiilor de învățămînt și la acel al **învățămîntului tehnic superior**, integrate activităților de cercetare-proiectare [12], se cer, după părerea noastră, considerate cu seriozitate și continuate pînă la generalizare.

Ne îngăduim, de aceea, **în concluzie**, ca, revenind și completînd propuneri făcute anterior și de alți specialiști, să sugerăm abordarea treptată a unei pedagogii în țara noastră după cum urmează :

1). Pregătirea, în primul rînd, a educatorilor, de la nivelul gimnazial la cel liceal, pînă la formarea unor noi generații de profesori care să fi beneficiat în școală de o pedagogie a informării. Această pregătire ar urma să se facă în cadrul cursurilor de perfecționare, pentru ca profesorii să poată la rîndul lor transmite tinerei generații atitudini și deprinderi de utilizare independentă, creatoare, a cunoștințelor, pentru a fi continuu deschiși spre o revizuire sistematică a practicilor pedagogice într-un asemenea scop.

2). În baza pregătirii de mai sus, s-ar putea trece la o experimentare generalizată a cercetării citate, începînd cu prima clasă a gimnaziului și extinzînd-o, treptat, la liceu, pentru o inițiere gradată și integrată materiilor de învățămînt a elevilor, corespunzător vîrstei și cunoștințelor lor, în tehnicile de prelucrare a informației, parte esențială a tehnicilor de lucru intelectual.

3). La nivelul învățămîntului superior propunem, pentru o primă etapă, experimentarea mai largă a rezultatelor cercetării desfășurate la Institutul politehnic din București, respectiv inițierea studenților în domeniul tratării informațiilor de specialitate prin intermediul unui îndrumător existent, prin folosirea lui în studiul lor individual pentru învățare, proiectare, cercetare științifică. Experimentele se cer conjugate însă : cu o atitudine corespunzătoare a cadrelor didactice față de această problemă, ele trebuind să îndrume și să dirijeze, cu grijă, munca intelectuală a studenților ; cu o adaptare corespunzătoare a cursurilor, lucrărilor practice, activităților de proiectare și cercetare studențească, pentru ca ele să reprezinte, în adevăr, stimuli ai activităților personale, căi de acces spre o exploatare novatoare a cunoștințelor.

4). După depășirea acestei prime etape, credem că experiența căpătată ar trebui valorificată în organizarea unui învățămînt la zi în știința informării pentru toți studenții, indiferent de facultatea pe care o urmează. Reproducem, în acest sens, un pasaj din lucrarea colectivului MacKenzie, care evidențiază clar o asemenea necesitate : „...Ne apropiem deja de momentul în care va fi util să ne preocupăm de modul cum organizează o universitate cunoștințele, cum le clasifică, de ce mijloace dispune pentru a le păstra și regăsi la nevoie, cum își pregătește personalul și studenții în domeniul tratării informației și ce posibilități oferă pentru aplicarea ei în rezolvarea unor probleme. ... Învățămîntul superior riscă să fie copleșit mai mult poate de valul informației decît de cel al studenților".

---

10. GEORGETA LĂZĂRESCU, **Studiul cerințelor de informare ale unor beneficiari din domeniul învățămîntului**, „Revista de pedagogie," XXIV, nr. 6, 1975, p. 62—63.

11. C. COMOROVSKI, G. LĂZĂRESCU și C. OLĂREANU, **Tehnici de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu**, „Revista de pedagogie", XXV, nr.3., 1976, p. 40—43.

12. GEORGETA LĂZĂRESCU, **Însușirea și deprinderea tehnologiilor de prelucrarea a informației prin cercetare științifică**, în **Învățămînt-cercetare-producție**, Buc., 1977, p.79—82

IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE ALE INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

Ideea integrării învățămîntului cu producția a devenit, prin legiferare, unul din principiile generale ale învățămîntului nostru. Astfel, în capitolul I, **Legea educației și învățămîntului** precizează că „Învățămîntul se desfășoară pe baza principiului integrării cu producția, cercetarea științifică și proiectarea. Elevii, studenții și personalul didactic participă în activitatea productivă, de cercetare și proiectare, de creație tehnică științifică și cultural-artistică, la realizarea obiectivelor dezvoltării economice și sociale a țării" (Art. 11). Analizată prin consecințele ei, această idee cu valoare de principiu este mult mai fecundă decît la o primă impresie, sau raportul transformărilor revoluționare care le produce în cele trei elemente ale triadei. În ce ne privește, ne vom orienta considerațiile doar la implicațiile ei în procesul de învățămînt.

În triada învățămînt-cercetare-producție, învățămîntul ocupă locul de bază și cel mai important. Afirmația nu este izvorîtă dintr-un orgoliu profesional, ci are ca temei evidența și logica lucrurilor ; atît cercetătorul, cît și practicianul (producătorul) mai întîi învață să cerceteze și să producă. Iar învățarea acestora are loc în anii copilăriei și ai tinereții, în instituții de educație și învățămînt de diferite grade și tipuri.

Pornindu-se de la această idee, a primordialității învățămîntului în triadă, se ajunge uneori și de către unii la o înțelegere deformată a elementelor triadei, adică la neînțelegere, în ultimă instanță. Și aceasta fiindcă se raționează cam așa : în timpul școlii elevul trebuie să învețe, cercetarea și producția fiind activități posterioare învățămîntului. Acest viciu de logică a determinat eroarea fundamentală a școlii tradiționale : izolarea ei de viață, și acea suficiență de sine care i-au fost fatale. Or, în epoca noastră și în țara noastră, o asemenea claustrare nu mai poate fi acceptată de nimeni. Școala de azi nu se mai poate mulțumi cu fabricarea de diplome, sau cu crearea de erudiți. Ca atare, integrarea învățămîntului cu practica, cu cercetarea și cu producția nu este numai o viziune modernă a școlii românești, ci o necesitate vitală a ei. Cele trei elemente ale triadei nu se află într-o succesiune temporală (1-învățămînt, 2-cercetare, 3-producție), ci în raporturi sincrone de interdependență funcțională : elevul (studentul) învață cercetînd și producînd. Fără îndoială că instruirea rămîne fundamentala sarcină a școlii de orice grad, rațiunea ei existențială. Dar nu instruirea în sine și pentru sine, ci o instruire pentru viață. Și viața noastră de astăzi nu se poate mulțumi cu erudiți și cu enciclopediști ; omul zilelor noastre se afirmă și se validează social nu atît prin ce știe (oricît ar fi de interesant), ci prin ceea ce face pentru semenii săi. De aici, ponderea acordată astăzi acțiunii în procesul instruirii și educării.

Procesul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția poate fi privit din cele trei unghiuri de vedere : al învățămîntului, al cercetării și al producției.

În ce ne privește, vom încerca o analiză a acestei integrări din perspectiva învățămîntului, pentru a-i pune în evidență implicațiile asupra activității didactice. Căci fără înțelegerea acestor implicații integrarea va suferi de empirism și deformări, determinate de accentuări greșite și exagerări (unii vor să formeze, de acum, doar cercetători ; alții vor să „pună școala în cui" de dragul producției, iar alții țin morțiș la „școală pentru școală").

Integrarea celor trei elemente ale triadei este o problemă foarte complexă, care

necesită o bună pregătire ideologico-politică și o cultură psihopedagogică temeinică. Planurile de învățămînt, programele și manualele școlare sînt concepute și realizate tot mai mult în această viziune.

Cercetarea, practica și producția nu trebuie privite ca elemente adiacente sau complementare învățămîntului (cum se consideră pe alocuri), ci consubstanțiale procesului de învățămînt.

Înțelegerea acestei idei esențiale a stat la baza restructurării programelor în universitatea noastră. Ilustrăm afirmația cu un exemplu de la catedra de fizică.

La mecanică-acustică s-au introdus elemente de rezistența materialelor, noțiuni de mișcare a sateliților artificiali și a navelor cosmice etc. La fizica metalelor și aliajelor s-a introdus ca temă de studiu influența carbonului asupra proprietăților oțelului, dependența rezistenței electrice a metalelor de defectele rețelei cristaline ș.a.

Tematica lucrărilor de laborator a fost, de asemenea, orientată spre rezolvarea unor probleme pe care le ridică producția :

— studiul rezonanței mecanice ;

— determinarea mediului de elasticitate a unei bare prin metoda rezonanței ;

— analiza microstructurii sistemelor metalice cu microscopul metalografic ;

— măsurarea microdurității metalelor ;

— cercetarea metalelor cu microscopul electronic.

În învățămîntul liceal și de cultură generală, unde programele sînt elaborate de organele de resort ale M.E.Î., accentul trebuie pus pe traducerea în fapt a ideii de integrare de către omul de la catedră. De fapt, aci, în actul didactic concret, în lecție, se reflectă deplin modul în care a fost înțeleasă ideea integrării. Pentru ca aceasta să fie bine asimilată și corect tradusă în activitatea didactică este necesar să fie discutată în colectivele de catedră. Așa, de exemplu, colectivul catedrei de matematică de la Școala generală nr. 16 din Timișoara a dezbătut această problemă într-o ședință specială în care s-au stabilit și cîteva teme prin care disciplina în cauză se integrează cu practica :

— trasarea dreptelor pe teren și măsurarea distanțelor ;

— marcarea pe teren a patrulaterelor ;

— determinarea înălțimii unui obiect cu ajutorul umbrei ;

— calcularea suprafețelor acoperișurilor de diverse forme geometrice ;

— probleme de construcții etc.

În privința **integrării învățămîntului cu cercetarea,** esențială ni se pare apropierea logicii didactice de logica științei (a disciplinelor de predat), ceea ce presupune corelarea „complexă a metodelor de predare cu logica intrinsecă a științei și cu specificul activității cognitive, afective, psihomotorii a tinerilor de diferite vîrste" (2, p. 47). Ca metodologie generală, aceasta înseamnă înlocuirea modului deductivist de predare, specific învățămîntului tradițional, cu predarea inductivă care purcede de la fapte și date furnizate de practică, de viață (3, p. 38).

În această perspectivă metodologică își găsesc deplina explicare și justificare strategiile euristice de predare-învățare (conversația, problematizarea, învățarea prin descoperire etc.) care sînt utilizate în orice demers investigator, în orice cercetare. Eficiența utilizării acestor metode în activitatea instructivă este multiplă : **a)** contribuie la activizarea spirituală a elevilor ; **b)** cultivă la aceștia aptitudinile creatoare și gîndirea divergentă ; **c)** contribuie la formarea spiritului de investigație și **d)** le formează priceperile și deprinderile necesare oricărei cercetări : de a observa, de a formula ipoteze, de a verifica etc. În general, aceste metode și această metodologie cultivă spiritul științific, atît de necesar formării personalității din zilele noastre (2, p. 46).

Procesul de apropiere a actului învățării de cel al investigației științifice se amplifică și se desăvîrșește în activitățile din cercurile pe materii, care vor trebui să aibă o pondere mai mare în activitatea didactică viitoare, devenind adevărate pepiniere de cercetători. De asemenea, lucrările (proiectele) de diplomă din licee vor trebui să înceteze a fi simple complicații și să devină soluții la problemele pe care le ridică practica în domeniul respectiv.

Acest punct de vedere a fost înțeles la Liceul de construcții nr. 1 din Timișoara : fiecare candidat a prezentat în fața comisiei de bacalaureat un proiect (însoțit de obiectul concret), de construire a unui aparat din domeniul construcțiilor de mașini. Cîtă satisfacție se putea citi pe fața candidaților cînd demonstrau modul în care au gîndit aparatul respectiv și mai ales cînd li se cerea să-i pună în evidență funcționalitatea și utilitatea practică ! Este un exemplu concludent de ceea ce înseamnă înțelegerea corectă a procesului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Integrarea învățămîntului cu practica în general și cu producția în special aduce în primplanul teoriei și practicii pedagogice cîteva probleme psihopedagogice esențiale :

a) a formării deprinderilor de muncă ;

b) a cultivării motivației muncii ;

c) a formării priceperilor și deprinderilor de a îmbina teoria cu practica.

A produce, în orice domeniu, înseamnă a avea un set de deprinderi necesare activității respective. Iată de ce este necesară creșterea ponderii activităților practice în procesul instruirii. Verbul „a învăța" este un verb activ, iar „a învăța făcînd" devine din ce în ce mai mult o trăsătură caracteristică instrucției moderne. Pentru aceasta este necesar ca pedagogii să fie înarmați cu bazele psiholo-

gice ale procesului de formare a deprinderilor spre a conduce cu pricepere acest proces.

Activitatea practică, producătoare de bunuri materiale și spirituale se desfășoară cu mai mare eficiență cînd pedagogii cunosc și cultivă cu pricepere și tact resorturile acesteia : motivele. Este necesară o preocupare deosebită din partea tuturor educatorilor, de la toate nivelele de învățămînt, pentru studierea motivației sociale a muncii. Cunoașterea acestui valoros resort psihologic va ușura simțitor procesul de formare și dezvoltare la elevi a capacității lor de a crea valori materiale și spirituale (4, p. 36). Pentru ca acest lucru să se realizeze cu succes este necesar să se acorde locul cuvenit în planurile de învățămînt, pregătirii psihologice și pedagogice a studenților (4, p. 35).

Introducerea modulelor de practică în structura anului școlar a avut efecte pozitive asupra procesului de formare a deprinderilor care, astfel, s-au putut și consolida. Este necesar însă ca să se pună de acord în mai mare măsură programele instruirii teoretice cu cele ale activităților practice pentru ca disciplinele teoretice să-i pregătească în prealabil pe elevi pentru activitățile practice, care astfel, nu se vor mai desfășura empiric.

Așa s-a procedat la Liceul industrial nr. 9 din Timișoara cu programele de tehnologia meseriei și instruirea practică. Măsura trebuie însă extinsă la toate disciplinele. Unii autori consideră că cercetarea și producția sînt funcții noi ale învățămîntului (6) complementare celor tradiționale : instruirea și educarea. În ce ne privește, socotim că acestea sînt, mai de grabă, valențe ale instruirii și educării, căci, în școală, elevul **învață să cerceteze și învață să producă,** statutul lui nefiind cel de cercetător sau de producător, ci cel de elev (ucenic).

Integrarea învățămîntului cu cercetarea, practica socială și producția înseamnă, în fapt, finalizarea și validarea lui, căci numai învățămîntul care pregătește elevii de așa natură încît la intrarea în viață să fie apți pentru activitățile de cercetare și cele practice și productive se poate considera un învățămînt deplin eficient.

Într-un învățămînt modern elevul învață cercetînd și producînd (bunuri materiale și spirituale). Și acest mod de a învăța îi produce mari bucurii și satisfacții și în același timp îi dă sentimentul utilității sale. Nu există disciplină în planul de învățămînt care să nu se preteze la un asemenea mod de a fi învățată. Depinde doar de ingeniozitatea, priceperea și pregătirea dascălilor pentru a realiza un asemenea învățămînt cu adevărat modern și eficace.

BIBLIOGRAFIE

1. **CAZACU, A.,** Natura macrosistemului integrator cercetare-învățămînt-producție, în: „Viitorul social" nr. 2/1974.

2. **DIMITRIU, E., VASILESCU, A.,** — Cercetarea pedagogică în optimizarea învățămîntului, în „Era socialistă" nr.7/1975.

3. **DRĂGAN, I.,** — Învățămîntul integrat și perfecționarea pregătirii viitorilor profesori, în „Era socialistă" nr.4/1974.

4. **NEGREȚ, I.,** — Spiritul științific în activitatea didactică, în: „Era socialistă", nr. 7/1978.

5. **PENESCU, C.,** — Înfăptuirea principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, în „Era socialistă" nr.3/1975.

6. **TĂNASE G. P.** — Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, în „Revista economică" nr. 2/1978.

MODALITĂȚI STATISTICE DE EVALUARE A RANDAMENTULUI PREGĂTIRII TEHNICO-PRACTICE

Lector univ. DUMITRU OZUNU

I.C.P.P.D. Cluj-Napoca

Evaluarea rezultatelor instruirii constituie un moment esențial în realizarea circuitului de aferentație inversă în cadrul procesului de învățămînt, permițînd să se adopte măsuri care vizează îmbunătățirea tehnologiei didactice utilizată de profesor și a activității desfășurate de elev [1]. S-a remarcat că multe dintre lacunele prezente în desfășurarea pregătirii practice a elevilor se datoresc lipsei conexiunii inverse, ca urmare a controlului

1. D. OZUNU, Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului elevilor în cadrul activităților tehnico-productive, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1978.

insuficient asupra rezultatelor [2]. În consecință, cadrul didactic trebuie să pregătească cu multă atenție momentul verificării, orientîndu-se asupra unor mijloace de evaluare fidelă și valide, apt să releve faptul dacă ceea ce s-a învățat a dobîndit gradul de operaționalitate și generalitate cerut [3].

PENTRU A PUTEA EVALUA RANDAMENTUL procesului de pregătire tehnico-practică este necesar să facem o comparație între nivelurile de dezvoltare pe care le-a atins elevul din punct de vedere al cunoștințelor și deprinderilor pe care le posedă și cerințele pe care le formulează programa școlară. Trebuie să raportăm ceea ce s-a realizat, la ceea ce trebuia realizat. Diferența, în plus sau în minus, ne furnizează informații despre eficiența procesului de pregătire tehnico-practică.

Nota sau punctajul obținut la un test ne oferă imaginea locului pe care se situează individul în cadrul colectivului din care face parte, relevînd diferențe individuale în funcție de poziția ocupată. Ne interesează, însă, și particularitățile legate de ritmul individual de dezvoltare sau de progresul în învățare.

Utilizînd diverse metode și tehnici de evaluare colectăm o serie de date care se cer a fi prezentate sub forma unor indicatori ai dezvoltării. Se impune ca aceste date să fie raportate la cerințele programei pentru a le supune unei operații de semnificare, prin înglobarea lor în cadrul unor coeficienți ce reflectă ritmul dezvoltării.

Există un număr mare de coeficienți de dezvoltare pe care-i obținem din raportul dintre nivelul constatat al unui anumit aspect al pregătirii tehnico-practice și nivelul cerut de programă. Acești coeficienți au la bază aceeași tehnică de calcul și aceeași manieră de exprimare, dar diferă calitativ, în funcție de natura elementelor la care se referă.

Pentru determinarea randamentului elevilor în activitatea tehnico-productivă putem urmări aspecte ca : viteza de lucru sau ritmul de muncă, precizia mișcărilor, criteriul calității ș.a. Aceste date, coroborate cu informațiile referitoare la cunoștințele de tehnologie ale elevilor, ne pot da o imagine reală despre randamentul acestora în procesul de instruire practică.

VITEZA DE LUCRU sau ritmul de muncă indică rapiditatea cu care este executată o anumită lucrare în condiții obișnuite de muncă. Ea constă în viteza mișcărilor implicate în realizarea lucrării. Viteza de lucru se poate referi atît la un singur tip de mișcări, cît și la o anumită grupă de mișcări sau la ansamblul mișcărilor cerute de realizarea unui produs, a unei lucrări [4]. Atunci cînd facem evaluarea trebuie să ne stabilim asupra categoriei de mișcări pe care să o urmărim.

Coeficientul de rapiditate în execuție sau ritmul de lucru al unui subiect îl obținem din raportul dintre timpul prevăzut în normative pentru realizarea unor operații și timpul în care s-au realizat aceste operații, după următoarea formulă :

$$R_m = \frac{T_p}{T_m} \times 100$$

R_m — coeficientul de viteză sau ritmul de muncă ;

T_p — timpul pretins de normative pentru execuția elementului studiat ;

T_m — timpul mediu de execuție obținut prin efectuarea a cel puțin 20 de măsurători prin cronometrare.

Această formulă poate fi aplicată la calcularea coeficientului de viteză cu destul de multă ușurință atunci cînd măsurătorile sînt centralizate într-o fișă de cronometrare.

PRECIZIA MIȘCĂRILOR constituie alt indicator al eficienței muncii. Cu cît mișcările sînt mai sigure și precise, cu atît munca este mai eficientă [5]. El reflectă siguranța elevului, modul în care și-a asimilat cunoștințele tehnice, și-a format priceperi și deprinderi de muncă practică.

$$P_m = \frac{M_r}{M_p} + 100$$

P_m – coeficientul de precizie a mișcărilor ;

M_r — mișcările corecte realizate de elev ;

M_p — mișcările corecte pretinse de normative.

Pentru a ne forma o imagine sintetică despre eficiența de care dă dovadă un subiect în efectuarea unei lucrări se impune și **APRECIEREA CALITĂȚII PRODUSULUI REALIZAT.** În acest caz se vor avea în vedere cîțiva parametri semnificativi în funcție de care se apreciază lucrarea. De obicei, aprecierea se face pe baza unei fișe în care sînt trecute etapele tehnologice și indicatorii prevă-

2. T.V. KUDREAVȚEV, **Structura gîndirii tehnice**, rezumat în „Probleme de pedagogie", vol.5, București, 1974, p. 235.

3. E.R. HILGARD, G.H.BOWER, **Teorii ale învățării**, București, E.D.P., 1974, p. 518.

4. Ministerul Muncii, I.C.O.P., **Studiul muncii**, vol. III, **Măsurarea muncii**, coord. C. HIDOȘ, P. ISAC, București, Ed. tehnică, 1971, p.43.

5. Ministerul Muncii, I.C.O.P., **Studiul muncii**, vol. II. **Studiul metodelor**, coord. C. HIDOȘ, P. ISAC, București, Ed. tehnică, 1971, p. 134.

zuți de standarde [6]. Calcularea coeficientului de calitate se face cu ajutorul aceleiași formule, bazată pe regula de trei simplă.

Rolul cunoștințelor de tehnologie în determinarea eficienței procesului de pregătire tehnico-productivă a elevilor este arhicunoscut [7]. De aceea, nu vom mai aduce argumente în această direcție. Maniera de calcul a indicatorilor care reflectă gradul de însușire a cunoștințelor este aceeași.

Pentru ca mărimea coeficientului să reflecte direct proporțional randamentul procesului de pregătire tehnico-practică raportăm nivelul atins de subiect la nivelul pretins de programă. Excepție face doar calcularea coeficientului de viteză, cînd raportul este invers, deoarece timpii mici exprimă rezultatele bune, iar timpii mari exprimă rezultatele slabe. Toți coeficienții prezentați, cu cît sînt mai mari, cu atît reflectă o eficiență mai mare a pregătirii practice. Deoarece în raportul prin care obținem diferiții coeficienți, numitorul este reprezentat de nivelul pretins de programa școlară, în mod obișnuit valoarea maximă pe care ar trebui să o obținem este 100. Atunci cînd nivelul atins de subiecți este mai mare decît nivelul pretins de programă, coeficienții pot depăși valoarea de 100. Faptul că sînt exprimați procentual permite compararea rezultatelor elevilor și surprinderea diferențelor individuale.

Cînd interpretăm diferiți coeficienți, trebuie să avem în vedere calitatea programei școlare. Se presupune că programele reflectă posibilitățile reale ale elevilor, că sînt adecvate nivelului de dezvoltare al acestora. Dar se poate întîmpla ca lucrurile să nu stea așa. Uneori programa pretinde un maximum de cunoștințe și deprinderi, alteori un minimum, iar în alte cazuri o medie. Coeficienții propuși, calculați pe colective reprezentative, de elevi, pot fi utilizați și pentru verificarea programelor de pregătire tehnico-practică. În funcție de mărimea coeficienților ne putem da seama de gradul de dificultate pe care-l prezintă programa pentru elevi.

Valoarea diferiților coeficienți care reflectă eficiența procesului de pregătire practică poate fi ușor pusă în evidență cu ajutorul unor profiluri grafice, unde se compară nivelurile la care se situează diferitele aspecte ale pregătirii tehnico-practice. Profilul prezintă avantajul că avînd un caracter intuitiv, constituie o modalitate operativă și sugestivă de prezentare a datelor. Prezentarea grafică a diferiților indicatori statistici mărește posibilitățile de accesibilitate și înțelegere.

Deoarece programa școlară prevede însușirea anumitor cunoștințe și formarea unor deprinderi într-o anumită perioadă, utilizarea coeficienților rezultați din raportul dintre nivelul atins de subiect și nivelul pretins de programă, nu reflectă suficient de clar eficiența procesului de pregătire practică în raport cu durata sa. Se reflectă doar o secțiune, felul în care se prezintă lucrurile în momentul în care se face evaluarea.

Pentru a nuanța imaginea pe care dorim să ne-o formăm, despre randamentul elevilor este bine ca pe lîngă raportarea la cerințele programei, să raportăm diferiți parametrii urmăriți și la durata perioadei de instruire practică în care au fost cuprinși elevii pînă în momentul evaluării. Formula de calcul este simplă și poate fi aplicată pentru obținerea unor coeficienți paraleli cu ceilalți indicatori statistici prezentați.

$$Q \frac{N}{d}$$

Q — coeficientul de dezvoltare ;
N — nivelul de dezvoltare individuală în momentul în care se face evaluarea ;
d — durata de pregătire practică (exprimată în luni)

Să concretizăm această formulă. Dacă avem în vedere volumul de deprinderi de muncă tehnică formate în cadrul procesului de pregătire practică, formula va primi următoarea formă :

$$Q_d \frac{N_d}{d}$$

Q_d — coeficientul de dezvoltare al deprinderilor ;
N_d — deprinderile de muncă tehnică prezente ;
d — durata pregătirii practice (exprimată în luni)

Acest coeficient exprimă dezvoltarea individuală în raport cu durata pregătirii practice. În același timp, oferă un numitor comun pentru toți membrii grupului, punînd în evidență ritmul dezvoltării individuale în raport cu mărimea perioadei în care s-au exercitat influențele formative. Între coeficientul de dezvoltare (Q) și nivelul de dezvoltare în momentul în care se face evaluarea (N) există o legătură direct proporțională, cu cît nivelul de dezvoltare este mai ridicat, cu atît coeficientul de dezvoltare este mai mare, randamentul elevului în procesul pregătirii practice fiind mai ridicat. Între coeficientul de dezvoltare (Q) și durata perioadei de pregătire practică (d) legătura este invers proporțională, cu cît durata pregătirii practice este mai mare, cu atît coefi-

6. G. RANTZ, **Documentație tehnică didactică**, în „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr.7, 1975, p. 24.
7. T.V. KUDREAVȚEV, **Opere citate**, p. 233—234.

cientul de dezvoltare este mai mic. Acest coeficient are însă un caracter global, scăpînd unele aspecte legate de dinamica internă a dezvoltării, neglijînd nivelul de la care se pornește.

Propunem o formulă a unei **RATE DE PROGRES,** în care este înlăturată deficiența anterior amintită :

$$Rp = \frac{N_2 - N_1}{d}$$

Rp — Rata de progres
N_2 — Nivelul în momentul în care se face evaluarea ;
N_1 — Nivelul în momentul începerii procesului de pregătire practică ;
d — durata procesului de pregătire practică (exprimată în luni)

În utilizarea expeditivă a acestei formule sînt necesare unele artificii matematice. Astfel, trebuie să neglijăm virgulele atunci cînd apar în diferențe și să le punem după prima cifră, indiferent de locul pe care-l ocupau înainte. În felul acesta simplificăm sau amplificăm cu 10 sau 100 coeficientul obținut pentru anumite aspecte ale procesului de pregătire practică, aducîndu-l la un numitor comun cu ceilalți coeficienți, care desemnează alte aspecte ale pregătirii tehnico-practice.

Mai propunem spre utilizare un **COEFICIENT DE PROGRES (QP)** care exprimă ritmul de dezvoltare individuală a elevilor din perspectiva nivelului de la care s-a pornit la începutul perioadei de pregătire practică. Datele incluse în formula de calcul a acestui coeficient de progres sînt oferite de către diferitele tehnici de evaluare a randamentului elevilor. Astfel, coeficientul de progres se poate referi la aprecierile legate de timp, exactitatea execuției unor obiecte, volumul de deprinderi de muncă ș.a. Important este ca termenii din formulă să fie exprimați prin aceleași unități, stabilite pe baza aceloraşi criterii. Calculul coeficientului de progres (QP) presupune că la începerea perioadei de pregătire practică să se facă o evaluare a nivelului de dezvoltare a elevului pentru ca mai tîrziu să avem o bază la care să ne raportăm, atunci cînd vrem să stabilim ritmul de dezvoltare al elevilor.

Formula de calcul a coeficientului de progres este :

$$QP = \frac{N_2}{N_1}$$

QP — coeficientul de progres ;
N_2 — nivelul de dezvoltare profesională în momentul în care se face evaluarea ;
N_1 — nivelul de dezvoltare în momentul începerii perioadei de pregătire practică.

Coeficientul de progres QP relevă dinamica dezvoltării individului raportat la el însuși. Raportul dintre nivelul atins în dezvoltare și nivelul de la care s-a pornit evidențiază particularitățile fiecărui elev în procesul de pregătire practică, reliefează mai multe diferențe între membrii aceluiași grup de lucru. Coeficientul de progres (QP) se găsește într-o legătură invers proporțională cu nivelul de dezvoltare al elevului în momentul începerii pregătirii practice (N_1). În situația în care doi elevi prezintă același nivel de pregătire tehnico-practică în momentul evaluării, dar nivelurile cu care au intrat în școală sînt diferite, atunci dezvoltarea este mai accentuată la cel care avea un nivel inițial mai scăzut. Evident, cu cît coeficientul de progres este mai mic cu atît valoarea formativă a procesului de pregătire practică este mai redus. Prezentați într-un tabel, coeficienții de progres ne dau imaginea ritmului de dezvoltare a elevilor în raport cu nivelul de la care s-a pornit, reflectînd atît eficiența procesului de pregătire practică, cît și particularitățile comportamentului individual în acest proces.

Operarea cu unii dintre coeficienții propuși constituie pentru maistrul-instructor un mijloc de autocontrol calitativ a activității pe care o desfășoară. Transpunînd grafic indicatorii statistici obținuți de o clasă, mai mulți ani la rînd, vom obține o histogramă care prin aspectul său va reflecta eficiența pregătirii tehnico-practice. Astfel, dacă linia urcă în primele clase, apoi se stabilizează în apropierea nivelului superior, înseamnă că la început elevii răspundeau minimal solicitărilor datorită unei slabe pregătiri, dar muncindu-se intensiv cu ei s-a ajuns la rezultate bune, care apoi s-au menținut. Un platou ridicat în primele clase, apoi o coborîre a liniei, denotă o scădere a randamentului instruirii în ultimele clase. Înfățișarea pe care poate să o ia aceste grafice depinde de situația concretă. Important este că prin intermediul indicatorilor statistici și a reprezentărilor grafice putem face un control calitativ al procesului de pregătire tehnico-practică și că sesizînd aspectele deficitare putem ști în ce direcție trebuie să ne îndreptăm eforturile[8]. Încheiem cu mențiunea că indicatorii propuși pot fi aplicați și la celelalte obiecte de învățămînt.

8. **A.A. BÎTEV, Metodika prepodavaniia tehniceskih disțiplin,** Minsk, Iz-stvo „Vîșeișaia școla", 1975, p.83.

ORGANIZAREA UNUI SONDAJ STATISTIC

Dr. ec. ANDREI NOVAK

Una din consecințele importante ale dezvoltării și intensificării legăturilor din ce în ce mai complexe dintre sistemul social global și subsistemul său educațional o constituie necesitatea mereu crescîndă de informații. Desigur că sînt foarte puține situațiile în care informațiile pot fi obținute prin consultarea largă și sistematică a întregii populații vizate, cercetarea efectuîndu-se numai asupra unei părți a acesteia, aleasă în așa fel, încît să reprezinte întregul, cu o precizie validată de metodele satistico-matematice. Aceasta se realizează cu ajutorul **sondajului statistic**, mijloc modern și eficient de investigație, de altfel singura cale de culegere a informațiilor, atunci cînd purtătorii direcți sînt numeroși, eterogeni și răspîndiți neuniform [1]. Proiectarea, organizarea și efectuarea unui sondaj ridică o serie de probleme teoretice și practice, care trebuie rezolvate **în mod unitar**, avîndu-se în vedere : obiectivele cercetării, mijloacele materiale și de forță de muncă disponibile, timpul în care trebuie obținute rezultatele, posibilitățile de prelucrare a informațiilor ș.a.

În literatura de specialitate sînt cunoscute numeroase opinii cu privire la principalele etape și la succesiunea acesteia în cadrul unui sondaj [2]. În ceea ce ne privește, vom prezenta în continuare schema de mai jos a planului de sondaj, precum și principalele probleme pe care le implică organizarea acestuia :

a) **Scopul** sondajului, a cărui definire trebuie să fie clară, să nu creeze interpretări ambigue, să nu se rezume la o formulare în termeni generali. De altfel, de modul în care se rezolvă această problemă depinde derularea corectă a întregii acțiuni, cuprinderea în cercetare a caracteristicilor indispensabile realizării obiectivelor stabilite.

b) **Preancheta** servește la fixarea obiectivelor și constă într-o analiză logică a ipotezelor posibile, selectîndu-se cele verificabile. În această fază sînt inventariate ipotezele rezultate atît din cunoașterea concretă a problemelor cu care se confruntă sistemul educațional, cît și din studierea bibliografiei de specialitate. Aceste ipoteze sînt discutate cu specialiști din cadrul diferitelor domenii (sociologie, economie, pedagogie, psihologie ș.a.), în vederea clasificărilor, a delimitărilor, a ierarhizărilor, ceea ce duce la sporirea informației asupra obiectului și a ipotezelor anchetei.

c) **Stabilirea obiectivelor și a ipotezelor anchetei** pe baza sintezei informațiilor obținute în cursul preanchetei.

d) **Universul anchetei** — stabilirea populației supuse cercetării și a bazei respective de sondaj.

e) **Alegerea tehnicilor de cercetare :** chestionar, interviu, observare, experimentare ș.a.

În cadrul acestei lucrări ne vom referi **la chestionar**, care, în ciuda numeroaselor controverse — mai mult sau mai puțin întemeiate — rămîne principalul instrument de cercetare a fenomenelor educaționale. Aria acestor controverse se întinde de la aprecieri de genul „chestionarele se opresc la suprafața opiniei ; ele ascund tensiunile și rupturile" [3] pînă la cele care afirmă că „nu există domeniu al vieții sufletești a omului sau a copilului, care să nu poată fi investigat cu ajutorul chestionarului" [4].

Considerăm că opinia cea mai apropiată de realitate este aceea că nici o metodă de cercetare nu este atît de mult folosită de către persoane incompetente ca ancheta și nici una din metodele folosite nu a cunoscut atîtea nereușite [5]. Într-adevăr, eficiența chestionarelor este de foarte multe ori diminuată, de folosirea lor fără

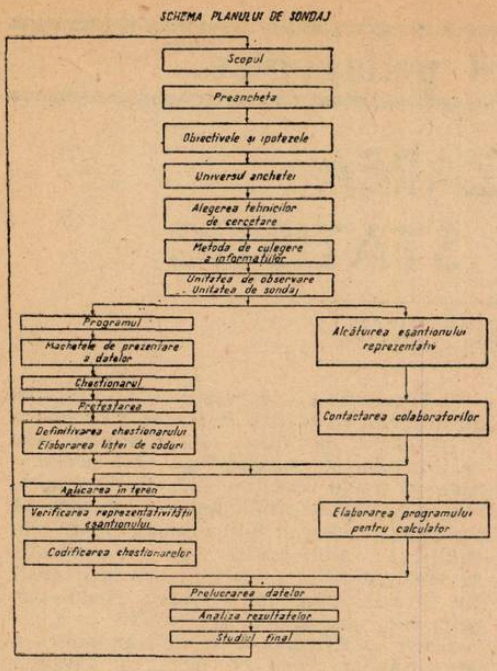
1. GH. NISTORESCU, Proiectarea sondajului statistic, în „Marketing-Cercetări și referate științifice", nr. 3, 1972, p. 39, Academia de studii economice.

2. Vezi: J. ANTOINE, L'opinion. Techniques d'enquetes par sondage, Paris, DUNOD, 1969; S. CHELCEA, Chestionarul și investigația sociologică, 1975; CL. JOVEAU, L'enquête par questionnaire, Bruxelles, 1974; E. NOELIE, Les sondages d'opinion, Paris, 1966; F. YATES, Méthodes de sondage pour recensemente et enquêtes, Paris, Dunod, 1962.

3. E . MORIN, Pour une sociologie de la crise, Paris, 1968.

4. SILANY NORBERT, Dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1965, p. 243.

5. R.G. GUROVA, Folosirea metodelor sociologice concrete în cercetările pedagogice, Moscova, 1968, p. 128.



respectarea anumitor reguli ştiinţifice de bază [6] (Deci, nu utilizatul ci utilizatorul...).

f) **Metoda de culegere a informaţiilor.** Se cunosc trei metode de culegere a informaţiilor [7] :

• **autoînregistrarea** — cînd chestionarul este completat de persoane despre care sau de la care se culeg informaţiile ;

• **înregistrarea informaţiilor cu ajutorul operatorilor de interviu** — cînd răspunsurile sînt înregistrate în chestionar de către o altă persoană (recenzor) decît cea despre care sau de la care se culeg informaţiile ;

• **înregistrarea combinată** — atunci cînd persoana despre care sau de la care se culeg informaţiile consemnează răspunsurile la întrebările pe care le adresează operatorii de interviu.

Alegerea metodei de culegere a informaţiilor se face în funcţie de programul sondajului, costul, operativitatea, exactitatea ş.a.

g) **Unitatea de observare şi unitatea de sondaj.** Unitatea de observare este purtătoare caracteristicilor ce trebuie studiate pentru realizarea scopului sondajului, în timp ce unitatea de sondaj se referă la eşantionare. În practică se întîlnesc ambele situaţii : unitatea de sondaj coincide cu unitatea de observare şi unitatea de sondaj diferă de unitatea de observare (de exemplu : se realizează un eşanţion de licee dar culegem observaţii de la sau despre elevi).

h) **Programul sondajului** reprezintă totalitatea caracteristicilor care trebuie studiate la nivelul fiecărei unităţi de observare. El se prezintă sub forma unor întrebări referitoare la aceste caracteristici (exprimate fie numeric : **vîrstă, notă,** fie prin cuvinte : sex, opţiune profesională). Subliniem în mod deosebit faptul că programul sondajului trebuie să cuprindă toate caracteristicile necesare atingerii obiectivelor, dar să se aibă în vedere ca acesta **să nu cuprindă un număr prea mare de caracteristici,** deoarece aceasta îngreuiază substanţial munca de culegere a datelor, scade caracterul operativ al sondajului şi ceea ce este foarte important, scade precizia rezultatelor.

i) **Machetele de prezentare a datelor** constituie una din problemele metodologice esenţiale ale sondajului. În fond, orice lucrare statistică începe cu redactarea tabelelor finale, cuprinzînd acele informaţii ce vor fi necesare în raţionamentele experimentale viitoare [8]. **Machetele de prezentare a datelor trebuie tratate în mod unitar cu scopul sondajului, cu obiectivele şi cu ipotezele acestuia,** selectîndu-se astfel doar acele caracteristici despre care se vor culege informaţii, care prezintă un interes major.

Abordarea acestei probleme înaintea celor referitoare la dimensionarea eşantionului este determinată de faptul că **gradul de detaliere a machetelor constituie o restricţie a dimensionării eşantionului întrucît cea mai mică subgrupă de la care se obţin informaţii trebuie să aibă un număr suficient de subiecţi, în limitele impuse de selecţia de volum redus.** Machetele se întocmesc astfel încît să permită prelucrarea şi gruparea datelor în funcţie de variabilele cuprinse în programul cercetării.

Chestionarul. Se poate spune că rezultatele unei cercetări selective nu pot fi mai bune decît instrumentul care a stat la baza culegerii informaţiilor [9]. Una dintre calităţile principale ale unui chestionar o constituie mărimea acestuia.

Lungimea chestionarului exprimă capacitatea de a alege din universul indicatorilor posibili pe cei esenţiali. [10] Cu cît această capacitate este mai scăzută, cu atît chestionarul este mai lung ; cu cît e mai lung chestionarul, cu atît este mai ridicat costul total al investigaţiei.

Literatura de specialitate recomandă ca în munca de elaborare a unui chestionar, să se procedeze în felul următor : se identifică toate caracteristicile pe care trebuie să le cuprindă, conform progra-

6. PETRE BĂRBULESCU, Valenţele şi limitele chestionarelor în cercetarea psihopedagogică, „Revista de pedagogie" nr. 7, 1978.
7. GH. NISTORESCU, lucr. cit., p. 41.
8. H.H. STAHL, Teoria şi practica investigaţiilor sociale, vol.I, Editura ştiinţifică, 1974.
9. C.A. MOSER, Metode de anchetă în investigarea fenomenelor sociale, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1971.
10. S. CHELCEA, lucr. cit.

mului sondajului ; se ordonează caracteristicile în mod logic ; se formulează întrebările așa cum trebuie să fie adresate ; se testează chestionarul pe un număr redus de cazuri, cu scopul de a-i verifica gradul de accesibilitate, de a estima timpul necesar completării lui și de a evidenția principalele răspunsuri obținute la întrebările deschise.

k) **Pretestarea.** Făcînd o comparație între preanchetă și pretestare, S. CHELCEA arată că : dacă preancheta este o reflecție critică asupra ipotezelor cercetării, înscriindu-se astfel în sfera metodologiei, pretestarea este o reflecție critică asupra instrumentelor de cercetare, vizînd sfera de interese a perfecționării tehnicilor de cercetare. Altfel spus, între preanchetă și pretestare există același raport ca și între metodologia și tehnica cercetării. Adecvarea tehnicilor la obiectul cercetării reprezintă astfel o garanție a validității concluziilor.

l) **Alcătuirea eșantionului reprezentativ.** Se remarcă faptul că problemele referitoare la programul observării, la chestionar, la metoda de culegere a informațiilor, sînt tratate înaintea celor privind dimensionarea eșantionului. Această succesiune este impusă de faptul că, atît programul, cît și forma sa transformată — chestionarul, sînt nemijlocit legate de scopul sondajului. Între scopul sondajului și mărimea eșantionului există o strînsă legătură, aceasta din urmă fiind stabilită în funcție de fenomenele și procesele cercetate, de natura informațiilor solicitate, de modul de culegere a acestora. Șansa de eroare nu depinde de raportul dintre mărimea eșantionului și universul anchetei (populația cercetată), ci numai de tehnica de eșantionare și de volumul eșantionului. Ceea ce interesează în primul rînd în stabilirea eșantionului este mărimea variației, a diferențelor care există între elementele din cadrul colectivității generale sau între diferitele segmente ale acesteia. Așadar, **principala problemă în elaborarea eșantionului, nu constă în stabilirea unui anumit procent din colectivitatea generală, ci în realizarea acestui eșantion în așa fel încît să fie reprezentativ, adică să cuprindă toate elementele sale în aceleași proporții în care se află elementele colectivității generale din care provine**[11]. Un eșantion de volum mic poate fi reprezentativ, dacă reproduce adecvat structura colectivității, după cum un eșantion de volum foarte mare poate să nu fie reprezentativ, dacă nu respectă această cerință. În practica dimensionării unui eșantion se întîlnesc două mari categorii de variabile :

I. Variabile care trebuie să satisfacă necesitățile metodologice ale sondajului : gradul de împrăștiere a valorilor caracteristicilor unităților individuale, în raport cu media lor (D^2); probabilitatea cu care se garantează rezultatele (p) ; mărimea intervalului de încredere în care se așteaptă să se încadreze rezultatele $\Delta(\Delta x)$.

II. Variabile care depind de cadrul organizatoric al sondajului : fondurile bănești ; numărul persoanelor care urmează să efectueze sondajul ; timpul în care trebuie obținute rezultatele ; existența sau inexistența unei baze de sondaj corespunzătoare ; modul de organizare și dispunere a unităților colectivităților generale.

În cazul unei selecții întîmplătoare repetată, volumul eșantionului se dimensionează pe baza relației :

$$n = \frac{t^2 \, D^2}{\Delta_x^2}$$

în care:

n = volumul eșantionului
t = coeficientul corespunzător probabilității cu care se garantează rezultatele
D^2 = dispersia
Δx = intervalul de încredere

Singurul element din relație asupra căruia nu se poate interveni îl constituie dispersia. Deci, pentru a modifica volumul eșantionului, nu putem decît, fie să acceptăm o probabilitate (t) mai redusă în garantarea rezultatelor, fie să mărim intervalul de încredere (Δx), fie, bineînțeles, și una și alta. Se remarcă, de asemenea, faptul că în relația de mai sus nu apare sub nici o formă volumul colectivității generale (N).

Astfel, luînd în considerare cazul cel mai dezavantajos (utilizat cu precădere atunci cînd nu cunoaștem date anterioare referitoare la mărimea dispersiei) și anume, acela în care populația cercetată prezintă o dispersie maximă*: $D^2 = P(100 - p) = 50\ (100 - 50) = 50 \times 50 = 2500$, se pot obține, în funcție de mărimea dorită a intervalelor de încredere și de probabilitatea de 0,95 (căreia îi corespunde un $t = 1{,}96$), următoarele volume de eșantioane**:

pentru x% :	un eșantion de :
1	9 600
1,5	4 266
2	2 400
2,5	1 536
3	1 067
3,5	784
4	600
4,5	474
5	384

11. A. NOVAK, **Metode statistice în pedagogie și psihologie**, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

* pentru alte valori ale lui p (fie mai mici, fie mai mari decît 50) valoarea dispersiei este mai mică decît 2500.

** prin interpolare se pot obține și alte volume de eșantioane.

În acest moment important al organizării sondajului — alegerea unuia sau altuia dintre volumele eşantionului — intervin atît variabilele care depind de cadrul organizatoric (II), cît şi, în mod deosebit, gradul de detaliere a machetelor de prezentare a datelor.

În vederea verificării reprezentativităţii eşantionului, se stabileşte gradul de corespondenţă dintre structura eşantionului realizat şi structura colectivităţii generale, utilizîndu-se în acest scop criteriul **hi** pătrat. Astfel, comparînd distribuţia populaţiei şcolare liceale din ţara noastră, cu distribuţia unui eşantion naţional multistadial elaborat în vederea studierii cererii de educaţie a absolvenţilor de liceu [12] şi utilizînd formula:

$$x^2 = \sum \frac{(Xi - Qi)^2}{Qi}$$

Xi = numărul subiecţilor din stratul **i** din cadrul eşantionului.

Qi = numărul subiecţilor din stratul **i** din colectivitatea generală, s-au obţinut următoarele rezultate (v. tabelul nr. 1):

Tabelul nr. 1

Calculul lui hi *pătrat pentru compararea repartiţiilor de elevi din eşantion şi din întreaga ţară.*

Stratul	Eşantionul x_i	Colectivitatea generală (prin reducere la baza de 3600*) Qi	(Xi − Qi)	$(Xi-Qi)^2$	$\frac{(Xi-Qi)^2}{Qi}$
1	466	454	+ 12	144	0,317
2	366	354	+ 12	144	0,406
3	403	397	+ 6	36	0,090
4	1 025	1 008	+ 17	289	0,287
5	198	212	− 14	196	0,924
6	76	70	+ 6	36	0,514
7	346	329	+ 17	289	0,878
8	147	158	− 11	121	0,766
9	150	162	− 12	144	0,889
10	423	456	− 33	1 089	2,388
TOTAL	**3 600**	**3 600**	**0**		**7,46**

Valoarea calculată a lui **hi** pătrat (7,46) a fost comparată cu valoarea tabelară (16,92) corespunzătoare unui număr de (10—1) 9 grade de libertate şi unei probabilităţi de 0,95. Întrucît **hi** calculat a fost mai mic decît cel tabelar, **diferenţa dintre cele două distribuţii nu este semnificativă, demonstrîndu-se astfel reprezentativitatea eşantionului.**

Sondajul statistic a devenit una dintre cele mai folosite metode de cercetare în cadrul ştiinţelor sociale. Cercetările efectuate pe baza unor eşantioane reprezentative, cu caracter naţional, permit atît obţinerea unor informaţii, cît şi analize comparative între diferitele segmente ale colectivităţii generale. În domeniul educaţional se disting două mari direcţii de utilizare a sondajelor statistice: anchete constatative (şi, prin repetare, comparative) asupra comportamentelor reale, nivelului cunoştinţelor sau al aptitudinilor pe care le posedă subiecţii: anchete referitoare la intenţii, opinii, opţiuni, deci, la presupusele acţiuni sau comportamente viitoare. Desigur că cele două tipuri de anchete au multe probleme comune, dar... şi multe probleme ce se cer rezolvate în mod diferit.

---

12. **A. NOVAK, Studiu privind dorinţa de pregătire a elevilor din liceu**, Institutul de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, 1975.

* Întrucît valoarea lui *hi* pătrat trebuie calculată pe baza datelor absolute, volumul şi distribuţia colectivităţii generale au fost reduse la mărimea eşantionului (3600) astfel:

$$Qi = \frac{\text{populaţia din stratul } i}{\text{populaţia totală}} \times 3\,600$$

UNITATE ȘI CONTINUITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC DIN GRĂDINIȚĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Dr. VASILE ȘTEFĂNESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În cadrul studierii diferitelor noțiuni matematice în învățămîntul primar este necesar să reamintim anumite cunoștințe care au fost prefigurate în grădiniță prin diferite jocuri logico-matematice. Elevii trebuie să cunoască bine denumirile pieselor logice sau ale figurilor geometrice, să descrie în limbajul lor curent proprietățile pieselor sau ale figurilor geometrice, evitînd pe cît este posibil erorile care se pot produce din cauza lipsei de coincidență dintre expresiile din vorbirea obișnuită și cele din limbajul logico-matematic. În acest scop este necesar să reluăm anumite activități din cadrul grădiniței, pe care trebuie să le adaptăm la cerințele specifice ale organizării procesului instructiv-educativ în învățămîntul primar. Prezentăm în continuare un model de lecție la tema Reuniunea mulțimilor în care este necesar să reluăm un anumit joc din grădiniță.

Învățătorul se adresează clasei. Așezați pe bancă cercul mare și în interiorul lui cele două cerculețe mai mici, cerculețul albastru și cerculețul roșu. În interiorul cerculețului albastru formați mulțimea pătratelor albastre, iar în interiorul cerculețului roșu mulțimea triunghiurilor roșii. Ce mulțime s-a format în interiorul cercului albastru? (Mulțimea pătratelor albastre). Ce mulțime s-a format în interiorul cercului roșu? (Mulțimea triunghiurilor roșii).

La un anumit semn elevii scot din interiorul cercului mare cele două cerculețe mici. Învățătorul se adresează clasei: Ce mulțime s-a format în interiorul cercului mare? O mare dificultate se ivește în denumirea însușirilor pieselor care se găsesc plasate în interiorul cercului mare, deoarece elevii confundă în mod curent cuvîntul **și** din vorbirea obișnuită, cu **sau**, disjuncția logică. Ei vor spune că în interiorul cercului mare s-a format mulțimea pătratelor și triunghiurilor.

Pentru a-i obișnui pe elevi cu folosirea disjuncției logice între cele două atribute (pătrat albastru, triunghi roșu), învățătorul poate introduce un joc de tipul jocurilor practicate în grădiniță numit „Săculețul fermecat". Pătratele și triunghiurile sînt introduse în interiorul unui săculeț. La un semn al învățătorului elevii închid ochii și acesta scoate o piesă din săculeț pe care o ascunde în mîna dreaptă. Cere apoi elevilor să ghicească ce piesă a scos din săculeț. Elevii spun pătrat **sau** triunghi. Prin urmare în săculeț este mulțimea pătratelor sau triunghiurilor.

Specificul desfășurării acestui joc în cadrul lecției cu copii de clasa I este că el se poate desfășura demonstrativ de către învățătoare la tablă sau, în cazul cînd condițiile permit, se poate desfășura frontal cu întreaga clasă de elevi. Deoarece acest joc se practică uneori și în grădiniță, desfășurarea lui la începutul lecției „Reuniunea mulțimilor" are o importanță hotărîtoare pentru a înțelege folosirea disjuncției logice, în mod cît mai natural posibil, evitîndu-se confuzia dintre limbajul natural și limbajul logic matematic.

Pentru a familiariza elevii cu denumirea pieselor sau a mulțimilor după atributele pe care le au piesele, se pot practica diferite jocuri din grădiniță. Copiii

desfășoară aceste activități pe flanelograf, folosind piesele aflate în trusa învățătoarei sau pe măsuțe special amenajate acolo unde este posibil.

Activitățile matematice din cadrul grădiniței de copii trebuie mai intens valorificate în cadrul lecțiilor despre mulțimi, pentru a oferi micilor școlari o ambianță naturală și atractivă. Trebuie valorificate și adaptate la specificul lecțiilor din învățămîntul primar cunoștințele dobîndite de elevi în cadrul grădiniței, cu privire la recunoașterea și denumirea atributelor unor piese (pătrat mare roșu, mic subțire etc.); diferențierea lor în cadrul diferitelor jocuri (diferențiere după un atribut sau mai multe atribute); ordonarea lor folosind deosebirile ce există între una sau mai multe piese după o însușire, două sau mai multe însușiri etc.

Continuitatea unor activități matematice din cadrul grădiniței, prin practicarea lor într-o manieră specifică particularităților de vîrstă ale elevului de clasa I, dă posibilitate învățătorului să evite pe cît este posibil folosirea unui limbaj matematic abstract, inaccesibil copilului și îi oferă posibilitatea de a introduce cît mai natural și progresiv unele cunoștințe și activități noi.

„JOCUL UNEI DIFERENȚE" familiarizează copiii cu înțelegerea deosebirilor care există între piese (figuri geometrice) după anumite atribute, precum și a denumirilor corespunzătoare atributelor, care sînt absolut necesare formării mulțimilor de obiecte și a submulțimilor. Acest joc poate fi practicat în lecția despre mulțimi de obiecte sau în cadrul activităților de formare a mulțimilor. Specific pentru acest joc în clasa I este faptul că el se poate desfășura demonstrativ de către învățător cu ajutorul unui număr de elevi pe flanerograf sau individual, de către fiecare elev pe bancă, după modelul desfășurării jocului la tablă.

În acest joc, între două blocuri logice există numai o singură diferență de mărime, formă, culoare sau grosime.

Exemplu :

— pătrat mare, subțire, **roșu**

— pătrat mare, subțire, **galben**

Atributele prin care diferă, în cazul nostru, sînt cele subliniate (roșu, galben).

Un elev plasează pe flanerograf sau tabla magnetică o piesă, iar următorul trebuie să așeze o piesă care diferă de prima printr-un singur atribut. Al treilea va alege o piesă care să difere de penultima tot printr-un singur atribut.

De exemplu :

— Un elev alege un pătrat mic, subțire, **roșu**

— Al doilea alege un pătrat mic, subțire, **galben**

— Al treilea alege un pătrat mic, subțire, **albastru**

— Al patrulea elev un pătrat mic, **gros**, albastru

— Al cincilea elev un pătrat mic, gros, **roșu.**

Jocul se continuă astfel pînă la terminarea tuturor pieselor și ordonarea lor într-un rînd astfel încît două piese consecutive să nu difere decît printr-un singur atribut.

Scorul unui jucător se stabilește astfel :

— După numărul de așezări corecte a piesei, în funcție de regulile jocului.

— După numărul de greșeli sesizate și corectate, ale celorlalți jucători.

„JOCUL PERECHILOR". Noțiunea de pereche este fundamentală în operația de punere în corespondență a mulțimilor de obiecte, element cu element. El se poate practica cu succes la începutul primelor lecții care privesc construcția mulțimilor echivalente cu o mulțime dată, folosind denumirile de „tot atît", „mai mult" sau „mai puțin". Acest joc se desfășoară la tablă sau se poate desfășura și individual, după modelul echipei care lucrează la tablă.

Scopul acestui joc este de a consolida deprinderile elevilor de a recunoaște cu ușurință diferențele între piese și denumirea lor. Jocul se desfășoară la început limitat la un număr restrîns de piese și apoi se extinde la combinații multiple, după următorul program :

Primul elev iese la tablă, ia două piese oarecare și formează o anumită pereche. Se cere apoi elevului următor să construiască o pereche după aceeași metodă ca primul elev. Dacă de exemplu primul a construit o pereche formată dintr-un cerc mic roșu și a doua piesă dintr-un cerc mare roșu, înseamnă că cele două piese diferă prin mărime. Al doilea elev va trebui să formeze o pereche din două piese care diferă prin același atribut — **mărimea,** jocul se continuă pînă la epuizarea tuturor perechilor.

„JOCUL NEGAȚIEI". În programa clasei I este introdusă tema **Diferența mulțimilor.** Desfășurarea cu succes a lecțiilor din această temă este de neconceput fără cunoașterea de către micii școlari a negației logice, care trebuie să-i conducă în mod natural la formarea mulțimii complementare a unei mulțimi date. Specificul acestui joc în școala primară este că el se poate desfășura între doi elevi, care stau în aceeași bancă, elevi care pot forma o echipă. Există atîtea echipe (perechi) cîte bănci sînt în clasă. De asemenea o echipă (o pereche) de elevi lucrează la tablă.

Scopul acestui joc este de a face să se nască la copii ideea principiului contradicției.

Pentru înțelegerea negației s-a inventat o variantă a acestui joc. Astfel, un elev iese la tablă și ascunde o piesă în timp ce alt elev, căruia i s-a luat piesa, are

ochii închiși. Acesta din urmă trebuie să descopere apoi ce piesă lipsește. Restul clasei, constituită în echipe, procedează în același mod ca și cea de la tablă. Cum va proceda ?

Singurul mijloc pe care-l putem sugera este acela de a ordona piesele după atribute într-un rînd și de a descoperi piesa lipsă. Operațiile se pot continua individual de mai multe ori. Jocul acesta se complică dacă în locul unei anumite piese se ascund două sau mai multe piese care diferă printr-un atribut sau mai multe atribute.

După această suită de jocuri se consideră oportun momentul de a se numi piesele corespunzătoare după atributele care nu le au.

Un elev iese la tablă și alege o piesă anumită și cere tuturor celorlalți copii să numească toate atributele care nu le are. De exemplu : un elev alege un pătrat mic, roșu, subțire. Un alt elev numește atributele pe care piesa nu le are : nu este mare, nu este dreptunghi, nu este galben, nu este gros.

„JOCUL DISJUNCȚIILOR". În acest joc se cere elevilor să construiască o mulțime în care fiecare element are sau nu un anume atribut. Li se cere apoi să pună într-un coș toate piesele care sînt **sau** galbene **sau** pătrate.

Elevii folosesc atributele cunoscute ale pieselor. Dacă o piesă este galbenă atunci ea poate fi dreptunghi, triunghi sau pătrat. Dacă o piesă este pătrat ea poate fi și galbenă.

În a doua parte a jocului formăm, pe panou, mulțimea pieselor pătrate, care nu sînt galbene sau mulțimea pătratelor negalbene și mulțimea pieselor galbene care nu sînt pătrate. Vom cere elevilor să scoată din mulțimea formată o piesă care nu este pătrat. O piesă care nu este pătrat va fi în mod necesar galbenă. Deci, dacă o piesă nu este galbenă atunci ea este pătrat și reciproc dacă nu este pătrat ea este galbenă.

Elevii sînt sfătuiți apoi să analizeze piesele din trusă care nu sînt în panoul propus. Aceste piese sînt nepătrate sau negalbene, deoarece toate piesele care sînt galbene sînt așezate în interiorul panoului și, de asemenea ea, toate piesele care sînt pătrate. Mulțimea pieselor care sînt lăsate în exterior este o mulțime denumită — **și**.

Copiii ajung la concluzia că dacă mulțimea pieselor din panou este o mulțime **sau**, mulțimea pieselor lăsate în exterior este o mulțime — **și**.

În acest joc se folosește deci negația unei disjuncții.

Modelul acestui joc este foarte important pentru studiul relațiilor de logică formală.

Un exemplu de joc interesant se poate practica atunci cînd se predă corespondența mulțimilor, pentru a se introduce noțiunea de „mai mult", „mai puțin" sau „tot atît".

Fetițele sînt invitate la tablă și introduse în interiorul unui cerc albastru. În mîna învățătoarei se află o cutie cu mai multe crete. Învățătoarea se adresează clasei. Vrem să dăm fiecărei fetițe cîte o cretă. Avem atîtea crete cîte fetițe sînt ? Un elev scoate din cutie rînd pe rînd cîte o cretă fără să numere și dă fiecărei fetițe cîte o cretă. Se constată că sînt atîtea crete cîte fetițe sînt.

În orele de activități libere se pot practica anumite jocuri din grădiniță, ca, de exemplu, jocul didactic :

„V-AȚI GĂSIT LOCURILE"

Desfășurarea jocului : Jocul are două două etape distincte : prima se referă la rezolvarea problemelor simple, a doua la rezolvarea problemelor compuse.

Copiii stau unul lîngă altul, în picioare, închizînd un careu. În interiorul acestuia, pe dușumea, învățătoarea a trasat cu cretă colorată (sau cu ajutorul șnurului) un cerc. Ea formulează problema (simplă) : „Toate fetițele să intre în cercul verde !" Copiii execută. Învățătoarea repetă problema pînă cînd toți copiii și-au găsit corect locurile.

Copiii sînt trecuți la loc, se așază un nou cerc (dacă e posibil, de altă culoare) și se formulează o nouă problemă : „Toți băieții să intre în cercul albastru" ! Problema se repetă în același mod, învățătoarea conducîndu-i pe copii la observația că, toți copiii din interiorul cercului (și numai ei), „sînt băieți", iar toți copiii din afara cercului „nu sînt băieți" (sînt fetițe).

Similar se rezolvă alte probleme simple referitoare la : „Toți copiii (fie băieți, fie fetițe) cu șorțuleț bleu", „Toți copiii cu fundiță în piept", „Toți copiii cu încălțăminte de culoare neagră" etc.

De îndată ce copiii rezolvă cu ușurință astfel de probleme (simple) se poate trece la rezolvarea unor probleme compuse.

Ceea ce este, de asemenea, important și demn de reținut, este faptul că aceste activități matematice, care sînt preconizate de actuala programă, nu privesc numai conținutul matematicii, dar și metodica învățării ei. Această metodică nouă pune un accent mai mare pe activitatea independentă a elevului, pe acțiunea dirijată, care imprimă actului învățării un caracter activ. Învățarea matematicii prin metoda activă impune ca o cerință fundamentală **construcția** care trebuie să preceadă recunoașterii și analizei, deoarece diversele cercetări, inclusiv cele desfășurate în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice au demonstrat că învățarea matematicii la clasele mici se bazează mai mult pe experiența proprie a elevului.

Prin urmare, va trebui să realizăm un pas important trecînd de la **predare la**

învățare*, adică de la experiența noastră la experiența proprie a elevului. În activitățile dirijate, învățătorul trebuie să folosească totdeauna un limbaj matematic clar și precis sau să evite pe cît este posibil greșelile de limbă. Cînd afirmațiile elevului conțin idei corecte, îmbrăcate în limbaj nesigur, aprecierea învățătorului va fi desigur pozitivă, subliniind partea corectă a răspunsului elevului.

În general, se constată că limbajul folosit de copil în acțiunile cu obiecte — denumit de unii autori **limbajul acțiunii** — este diferit de limbajul logico-matematic. Așa, de exemplu, dacă se formează mulțimea pieselor rotunde sau roșii și se cere copiilor să definească proprietățile caracteristice ale acestor elemente ale mulțimii, ei folosesc cuvîntul **și**, spunînd că „piesele sînt rotunde **și** pătrate". Este esențial ca, printr-o serie de jocuri progresive, copiii să fie obișnuiți a folosi limbajul matematic, în care să apară (în cazul reuniunii) cuvîntul **sau**. Aceste jocuri trebuie concepute în așa mod încît limbajul acțiunii să fie cît mai apropiat de limbajul logico-matematic.

Această diversitate de mijloace oferă copiilor posibilitatea să desprindă anumite însușirii ale obiectelor și ale acțiunii cu aceste obiecte, care reflectă proprietăți matematice. Capacitatea de a crea modele noi de jocuri cu obiecte variate (jucării, păpuși, obiecte din natură etc.) este condiția esențială pentru ca, folosind multiple reprezentări, conceptele să fie mult mai ușor înțelese de copii.

* VASILE BUNESCU, Individualizarea instruirii și educației, cale de ridicare a eficienței procesului de învățămînt, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1977.

BUGETUL DE TIMP AL ELEVILOR DIN CLASELE I-IV

MIHAELA NIȚU
Cercetător științific — I.C.P.P.

Cercetarea efectuată în anii 1977—1978 asupra factorilor de suprasolicitare a elevilor în școală și în afara școlii, în învățămîntul primar, s-a înscris în sfera cercetărilor de dezvoltare a învățămîntului, urmărind traducerea în viață a unor sarcini prevăzute în „Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar", elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului și aprobat de Comitetul Politic Executiv al Partidului Comunist Român.

ABORDAREA PE CÎT MAI MULTE FAȚETE A FENOMENULUI studiat a impus aplicarea unei metodologii complexe :

— teste psihologice pentru diagnosticarea nivelului de solicitare a elevilor și totodată pentru stabilirea curbei randamentului zilnic și săptămînal ;

— chestionare și fișe de observații privind criteriile și normele de întocmire a orarelor, conținutul, durata și modul de desfășurare a activităților suplimentare („extrașcolare"), dotarea unităților școlare, precum și a problemelor specifice care apar în condițiile predării simultane și a predării anumitor obiecte de către profesori de specialitate ;

— formulare pentru studierea bugetului de timp al elevilor din ciclul primar, aplicate cu scopul de a obține o imagine complexă asupra conținutului și structurii activităților desfășurate în cele 24 de ore ale unei zile, timp de o săptămînă.

Studiul asupra bugetului de timp, altfel spus, al regimului de muncă și de viață al elevilor, care face obiectul prezentului articol și-a propus verificarea următoarelor ipoteze :

— suprasolicitarea și supraîncărcarea (cel puțin sub unele aspecte) sînt fenomene prezente și la nivelul ciclului primar ;

— supraîncărcarea și deci suprasolicitarea este și rezultanta unor deficiențe de organizare și autoorganizare a timpului necesar pentru a răspunde cerințelor școlii ;

— cadrele didactice și părinții nu oferă elevilor suficiente repere și nu dispun de o gamă largă de mijloace de organizare a timpului extrașcolar al acestora, ei înșiși fiind surse de supraîncărcare prin

natura sarcinilor și exigențelor pe care le impun. De asemenea, stabilirea unor aspecte ca :

— configurația temporală a activităților cotidiene ;

— raportul între timpul destinat activităților școlare și celorlalte activități ;

— stabilirea gradului de manifestare a suprasolicitării și a cauzelor care o determină ;

— existența sau inexistența unor deosebiri între bugetul de timp zilnic și săptămînal al elevilor din mediul rural, față de bugetul celor din mediul urban.

Sondajul a cuprins un lot de subiecți din mediul urban și rural, distribuiți în mod relativ egal în cei 4 ani de studii ai ciclului primar *.

În formular au fost înregistrate date referitoare la tipul, conținutul și durata tuturor activităților realizate de elevi în intervalul orar 0—24, pentru toate zilele unei săptămîni, inclusiv duminica, precum și locul și ambianța desfășurării lor.

Duratele respective au fost exprimate în ore sau minute, în situațiile în care în același interval orar se desfășoară două sau mai multe activități, obținîndu-se în final un tablou complet al programului zilnic și săptămînal al elevilor.

Totalitatea activităților specifice elevilor din primul ciclu de învățămînt școlar, surprinse prin formularul de buget de timp au fost grupate în 14 clase principale ** și anume : somn, toaletă și îngrijire personală, masă, deplasări, cursuri, pauze (între orele de curs), activități extrașcolare colective și individuale, pregătirea temelor, activități gospodărești, lecturi extrașcolare, activități cultural-educative, activități recreative, odihnă activă (ascultare a emisiunilor de radio și vizionarea programului de televiziune, cînd este indicată ca activitate principală), alte activități.

Acțiunile de același fel și desfășurate în același interval orar de elevii cuprinși în sondaj au fost consemnate pe zile, obținîndu-se un tabel privind timpul (în ore și zecimi de oră) destinat pentru fiecare din cele 14 clase de activități, pe parcursul a 24 de ore. Acesta cuprinde date referitoare la întregul lot, întrucît nu au apărut deosebiri semnificative între subiecții rezidenți în mediul urban față de cei din cel rural, decît în ceea ce privește categoria „activității cultural-educative" : elevii din oraș, spre deosebire de cei de la sat afectează o parte din timp învățării limbilor moderne, a unui instrument muzical, picturii, desenului, sportului etc.

Analizînd în primul rînd **cursurile** din totalitatea activităților desfășurate de elevi, constatăm și la nivelul acestora anumite deosebiri între zilele săptămînii în ceea ce privește timpul afectat lor, durata cea mai mare înregistrată de acestea fiind în ziua de miercuri (4,08 h inclusiv pauzele dintre ore), după care urmează în ordine descrescătoare, marți, vineri, sîmbătă, luni și joi (durata cea mai mică — 3,76 h, inclusiv pauzele).

Privind valorile temporale acordate cursurilor constatăm că la unele clase și școli nu se respectă curba de randament săptămînal, orarul fiind astfel întocmit încît joia (zi apropiată ca randament de miercuri — valoare maximală) este subîncărcată, comparativ chiar cu luni și sîmbătă.

Decalajele mari între curba de efort săptămînal și încărcătura cu activități și cursuri a zilelor generează un dublu efect negativ : unul care rezultă din supraîncărcarea zilelor și altul din subîncărcarea lor, indiferent de valoarea potențialului de lucru, știut fiind că atît suprasolicitarea cît și subsolicitarea conduc la fenomene de oboseală.

Faptul la care ne-am referit devine evident atunci cînd comparăm ierarhia zilelor săptămînii din punct de vedere al randamentului cu cea a valorilor temporale ale cursurilor.

Ierarhia randamentului zilelor

Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sîmbătă
2	4	6	5	3	1

Ierarhia **valorilor** temporale ale cursurilor

Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sîmbătă
2	5	6	1	4	3

În medie (pentru cele 6 zile lucrătoare ale săptămînii) durata cursurilor, în expresie procentuală, reprezintă 16,37% (raportat la 24 de ore).

O altă activitate care urmează ca importanță cursurilor este cea de **pregătire a temelor,** căreia i se consacră cel mai mare volum de timp joi (2,31 h) și cel mai mic sîmbăta (1,11 h). De altfel, pe parcursul întregii săptămîni pregătirea temelor înregistrează valori destul de ridicate, ținînd seama că este vorba de elevii ciclului primar, la nivelul cărora temele pentru acasă trebuie să cuprindă un volum mic, iar sîmbăta (pentru ziua de luni, deci) trebuie să lipsească total.

Și în zilele de sîmbătă și duminică elevii consacră un anumit volum de timp acestor activități, deși valorile respective sînt mai mici decît în celelalte zile. Ținînd seama însă de faptul că duminica este zi de repaus, cifra reprezentînd suma timpului destinat pregătirii temelor în

* Menționăm că, datorită dificultăților de completare de către elevii cuprinși în această categorie de vîrstă a formularelor de buget de timp, înscrierea datelor a fost făcută de către părinții acestora.

** Metodologia de lucru este identică cu cea prezentată deja în „Revista de pedagogie " nr.7/1977 și care a fost utilizată în studiul bugetului de timp al elevilor din gimnaziu și liceu.

cele 2 zile de sfîrșit de săptămînă le depășește pe celalalte în ce privește durata acestei activități.

Este posibil ca valorile temporale relativ mari acordate temelor să fie determinate nu numai de învățători, care ar depăși anumite limite în ceea ce privește volumul temelor pentru acasă sau de ritmul mai lent de lucru al elevilor, dar și de părinți, care, cel puțin la această categorie de vîrstă a copiilor, sînt tentați să-i suprasolicite.

Procentual, media timpului destinat pregătirii temelor, pe zile lucrătoare și zi de repaus este de 7,96%, respectiv 5,92%.

În CEEA CE PRIVEȘTE **activitățile extrașcolare,** acestea dețin un volum restrîns de timp, cu valori mai ridicate luni, marți, joi și duminică și mai scăzute în celelalte zile ale săptămînii, în principal acest fapt datorîndu-se repartizării defectuoase pe zile a acestora, precum și coincidenței investigației cu o etapă școlară puțin încărcată cu activități de acest gen.

Părăsind sfera activităților organizate și/sau în strînsă legătură cu școala, ne vom ocupa în continuare de alte clase de activități incluse în bugetul de timp.

— **Activități gospodărești,** cărora li se consacră durate relativ reduse (de la 30′ — joi pînă la 10′ — duminica), valori explicate de vîrsta relativ mică a subiecților investigați. Totuși, atît părinții cît și cadrele didactice ar trebui să-i solicite și să-i îndrume în realizarea unor categorii de activități gospodărești simple, pentru formarea deprinderilor de autoservire, de ordine și curățenie.

— **Somnul, masa, toaleta și îngrijirea personală** reprezintă categorii de activități destinate satisfacerii unor nevoi biologice. Acestea nu prezintă diferențe semnificative între zilele de repaus mai ales în ceea ce privește somnul a cărui durată oscilează între 10,73 h (44,71%) în zilele lucrătoare și 12,29 h (51,21%) — în ziua de repaus.

— **Deplasările** au valoarea cea mai mică duminica întrucît în această zi, elevii nu mai parcurg distanța domiciliu-școală și înapoi.

Segmentul timpului liber propriu-zis cuprinde :

— **Lecturile extrașcolare** cărora li se consacră în medie 30′ pe zi, mai puțin luni, sîmbătă și duminică, în ultimile două zile televizorul luînd locul acestora.

Timpul redus afectat lecturii se explică în principal prin dificultățile evidente de citire și înțelegere a textului, precum și a ritmului în care se face această activitate.

— **Activitățile recreative** au pentru elevii de această vîrstă, drept conținut principal jocul. Ele dețin valori între 2 h — vineri și 2,62 h — sîmbăta (în medie 2,14 h în zilele lucrătoare) ajungînd la 3,60 în ziua de repaus.

— **Activitățile cultural-educative,** care includ preocupări privind învățarea limbilor străine, a unui instrument muzical, pictură etc., produc pentru elevii din mediul urban fenomene de supraîncărcare nu atît prin desfășurarea lor ca atare, cît mai ales datorită numărului de astfel de activități la care elevii trebuie să participe, dominant la inițiativa părinților, care nu țin întotdeauna seama de înclinațiile, posibilitățile reale de a face față, precum și de dorințele copiilor.

Ar fi necesar ca și părinții, alături de cadrele didactice să fie mai atenți în structurarea timpului copiilor, astfel încît să realizeze un echilibru, o împărțire judicioasă și rațională a activităților instructiv-educative și a celor distractiv-recreative.

— **Odihna activă** (rubrică în interiorul căreia am inclus audierea radioului și vizionarea programului de televiziune) înregistrează valori care oscilează între 30 de minute (marți și joi) și 50 minute (luni, miercuri și vineri), ajungînd sîmbătă la 2,17 h, iar duminica la 3,18 h. În ultimele două zile ale săptămînii elevii au mai mult timp liber, iar emisiunile destinate lor sînt mai atractive și au o durată mai mare.

* * *

Cele 14 clase de activități analizate se pot structura, în funcție de conținutul lor în 3 mari categorii, cărora le corespund 3 secvențe temporale în cadrul bugetului de timp și anume :

— **timp școlar,** care cuprinde programul școlar propriu-zis (orele de curs și pauzele dintre acestea), pregătirea temelor și activităților extrașcolare ;

— **timp extrașcolar** — înglobează acele activități care nu sînt organizate de școală și nu au nici o legătură cu instituția respectivă. Această secvență se compune, la rîndul ei, din două categorii : activități cu caracter gospodăresc-familial și activități destinate satisfacerii unor nevoi biologice (somn, masă, toaletă și îngrijire personală) ;

— **timp liber,** cuprinzînd acțiuni cu caracter cultural-educativ, de relaxare, divertisment și recreare.

Aceste secvențe se află într-o strînsă interdependență, în sensul că, orice modificare intervenită la nivelul uneia are influențe directe asupra celorlalte, cu mențiunea că timpul școlar, avînd gradul maxim de stabilitate și obligativitate, subordonează din punct de vedere al conținutului și duratei secvențele timp extrașcolar și liber.

Pentru lotul de subiecți investigați, valorile temporale ale celor trei categorii, pe parcursul unei săptămîni, sînt prezentate în tabelul următor :

Tabelul A

Activitatea/Ziua	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sîmbătă	Duminică
Timp extrașcolar	6,21	6,49	6,04	6,45	5,95	5,07	1,59
Timp școlar	14,00	14,14	14,02	14,34	14,20	13,43	14,86
Timp liber	3,79	3,47	3,94	3,21	3,85	5,50	7,55

Analizînd datele prezentate mai sus, referitor la categoria **timp școlar** constatăm că acesta înregistrează valori variabile în diferitele zile ale săptămînii.

Cifrele respective indică faptul că volumul timpului școlar este relativ mare pentru categoria de subiecți investigați nu numai în zilele lucrătoare, dar chiar și în ziua de repaus. Suma acestuia în zilele de sîmbătă și duminică (în ambele efectuîndu-se teme pentru luni) este de 6,66 h. Această valoare rezultată este în mare parte imputabilă părinților, care obligă pe elevi în aceste zile la adevărate recapitulări săptămînale, și mai puțin învățătorilor care în general, respectă recomandarea de a nu da teme pentru ziua de luni.

Dacă la aceste durate ale timpului școlar se mai adaugă (cel puțin pentru unii elevi din urban) timpul destinat unor activități instructive desfășurate în afara școlii, suprasolicitarea copiilor devine un fenomen real și cu caracter de permanență.

Avîndu-se în vedere în primul rînd vîrsta subiecților este necesar să se evite sau să se elimine sursele de supraîncărcare cu atît mai mult cu cît timpul școlar are valoarea medie în zilele lucrătoare de 6,02 h — analoagă timpului de muncă al unui adult cu program redus — afectînd în principal valoarea timpului liber.

Secvența **timp extrașcolar** are ponderea cea mai mare în comparație cu celelalte, dar după diminuarea lui cu timpul destinat somnului, ia valori mai mici chiar decît timpul liber.

Valorile acestui segment sînt aproximativ egale în primele cinci zile ale săptămînii (oscilînd între 14,00 h — luni și 14,34 h — joi), scăzînd mult sîmbătă (13,43 h), pentru ca duminica să înregistreze cea mai mare pondere — 14,86 h ; (media în zilele lucrătoare este de 14,02 h).

Tabelul B

Activități/ziua	Luni-Sîmbătă		Duminică	
	Media	%	Media	%
Timp școlar	6,02	25,08	1,59	6,62
Timp extrașcolar	14,02	58,42	14,86	61,92
Timp liber	3,96	16,50	7,55	31,46

Valoarea **timpului liber** fiind dependentă în cea mai mare măsură de oscilațiile ce apar în celelalte secvențe care au grade de obligativitate și/sau de necesitate mai mari față de acesta, relativa lui independență se manifestă doar în libertatea de alegere între diferitele tipuri de activități specifice categoriei respective.

Duratele acestei secvențe sînt aproximativ egal distribuite în primele cinci zile ale săptămînii, cu oscilații relativ mici între 3,94 h — miercuri (maxim) și 3,21 h — joi (minim) (suficiente însă pentru a face observabile unele deficiențe în întocmirea orarului și programarea activităților extrașcolare), ele crescînd mult în ziua de sîmbătă (5,50 h) și atingînd, evident, valoarea cea mai mare duminica (7,55 h).

* * *

Fenomenul de supraîncărcare nu apare la fel de pregnant la nivelul ciclului primar așa cum l-am întîlnit (în alte cercetări) la gimnaziu și liceu. Totuși este un fapt real că durata timpului școlar depășește 6 ore pe zi (în zilele lucrătoare), acesta extinzîndu-se și în ziua de repaus.

Durata mare de timp pe care elevii o afectează pregătirii temelor se datorează nu neapărat volumului mare al acestora, ci și ritmului lent de rezolvare a sarcinilor la copiii de această vîrstă, lipsei unor deprinderi de activitate independentă și faptului că, în cadrul învățămîntului preșcolar (pe care și așa nu-l frecventează toți copiii de vîrsta respectivă, întrucît acesta nu este geralizat) nu li se formează acestora anumite deprinderi, nu

li se dau elementele necesare pentru a putea face față cu mai multă ușurință solicitărilor școlii.

De asemenea, la o parte din subiecții chestionați (mai puțin cei din mediul rural), ar trebui să adăugăm și timpul afectat unor activități ca de pildă : învățarea limbilor străine, a unui instrument muzical etc. Acestea, atunci cînd nu sînt rațional organizate și dozate în timp sau cînd familia (uneori fără a ține seama de aptitudinile, înclinațiile și preferințele copiilor) consideră necesară participarea lor la mai multe activități de acest gen, contribuie în mod serios la supraîncărcarea și, deci, la suprasolicitarea elevilor. Tot familia este răspunzătoare și pentru faptul că nu contribuie suficient la formarea unor deprinderi de activitate fizică la copii, element demonstrat de duratele foarte mici acordate „activităților gospodărești".

Este necesar să relevăm și existența unor deficiențe în alcătuirea orarului săptămînal al elevilor, în sensul că acesta nu respectă curba de înscriere în efort în funcție de zilele săptămînii.

În privința timpului liber remarcăm relativa „sărăcie" a conținutului acestuia (ne referim la timpul liber efectiv, degrevat de activitățile ce-i solicită totuși pe elevi — limbi străine, muzică etc.), care în general se rezumă la „joacă" și urmărirea programului de televiziune.

Pagini de pedagogie a muncii*

Valorificînd ample cercetări științifice și bogata experiență a școlii românești, volumul se afirmă printr-o riguroasă analiză a procesului politehnizării. Școala noastră a făcut reale progrese în acest domeniu, încît nu întîmplător se spune că mai ales liceul nostru „își afirmă personalitatea, între altele, prin caracterul lui unitar și problematic" (p. 17). Este un fapt îmbucurător, pentru că ideea de **creativitate** care stă ca un laitmotiv în gîndirea pedagogică — a dovedit-o Colocviul național de pedagogie din decembrie trecut — ajunge să se realizeze pe mai multe planuri. Legarea învățămîntului cu producția trebuie să aibă în vedere atît trebuințele societății noastre multilateral dezvoltate, cît și opțiunile tineretului. Studiile date și încărcate de rezultatele unor temeinice experimente desfășurate în școli din București, Județele Teleorman, Alba ș.a. vin să dovedească eficiența pe care o are învățămîntul nostru atunci cînd școala este strîns legată de viață.

Ceea ce aduce nou această „culegere metodică" — eu nu i-aș fi spus așa, ci *culegere* „metodologică" — este caracterul său riguros științific și eficiența valorificării rezultatelor, chiar ale celor parțiale. Dacă revista consideră că această lucrare are doar sarcina să fie îndrumar, noi ne înscriem — pe baza conținutului lucrării — ca un susținător al unei metodologii noi în problema respectivă. Sînt de semnalat studiile semnate de Petre Bărbulescu, Romeo Dăscălescu, Em. Dimitriu, Filimon Turcu, Vladimir Constantinescu, Mircea Vlăduț, Eugenia Bălașa, Mihai Peteanu, Dumitru Ozunu, Dumitru Copilu, ca să-ți dai seama cît de mult merită să fie subliniată toată strădania depusă ca problema politehnizării să-și găsească soluțiile care au stat la baza ipotezei inițiale.

Mai remarc și alt fapt care e în favoarea punctului meu de vedere — grija fiecărui autor de a reține esența problemei, de a o integra în cadrul culturii generale și de a o considera ca pilonul de bază a ceea ce a însemnat legarea școlii de viață, idee care a încercat să se impună mai ales de la începutul secolului nostru. Cine urmărește graficele reprezentînd fructuoase rezultate (p. 37, 42—43) sau parametrii stabiliți de Vladimir Constantinescu (p. 53, 54, 55, 57, 128 și 129) în scopul realizării unei proiecții ergonomice a unui model de cultură științifică și educație tehnologică are idee cît de complexă este problema politehnizării.

Un studiu interesat ni se pare și cel care se referă la învățămîntul economic — învățămînt adînc implementat în realitatea dinamică a economiei noastre socialiste (p. 235 — autori **RUXANDRA BEJAN, ELENA SOARE**). Practica productivă în acest sector al învățămîntului are valențe proprii, încît eficiența educației prin muncă antrenează procesul revoluționar de cunoaștere. Nu fără rost se spune: mesajul instruirii trebuie permanent respectat, întrucît rata „uitării" manifestă o tendință accentuată imediat după însușirea unui anumit material (p. 126).

Recomandăm această publicație ca pe o carte care aduce o însemnată contribuție la o pedagogie românească și poate că *Editura didactică* și pedagogică va deveni mai atentă cu cercetările românești. Țin să relev și alt fapt întîlnit în lucrare: se folosește foarte multă bibliografie românească. Aceasta deovedește că gîndirea pedagogică s-a maturizat și mai ales că numărul acelora care se apropie de problemele teoretice și practice ale pedagogiei sporește de la an la an și că întîlnim în școala noastră destule forțe spirituale care să servească cauza învățămîntului nostru.

Dr. IOAN N. VLAD

* **Politehnizarea învățămîntului**, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie" (coordonatori științifici: prof. dr. **PETRE BĂRBULESCU** și prof. dr. **ANTON VASILESCU**, redactor responsabil de volum **DINCA SOARE**), București, 1978.

Învățămîntul și pedagogia în România*

În viziunea conducerii partidului nostru, sarcinile cercetării științifice se înscriu pe traiectoria contribuției acesteia la progresul multilateral al țării noastre, la avîntul economiei, la formarea unei personalități multilateral dezvoltate. Lucrătorii în domeniul cercetării științifice, fie ei în institutele de cercetări, în laboratoarele uzinale sau în învățămînt știu că **investigația științifică nu este un scop în sine.** Una din sarcinile primordiale ale cercetării este ca aceasta să devină cît mai repede un bun social.

Dacă **cunoașterea științifică** începe în mintea omului de știință sau a cercetătorului, această cunoaștere nu devine **știință** decît cînd este **comunicată**, transmisă altor oameni, **în vederea transpunerii ei în viață.** În competiția științifică, fie ea internă sau internațională, comunicarea devine deci o pîrghie importantă a progresului și afirmării unor idei novatoare.

Nu îmi propun în aceste cîteva rînduri să prezint activitatea deosebit de bogată în acest sens desfășurată

*) **L'enseignement et la pédagogie en Roumanie**, Biblioteca centrală pedagogică, București, 1978, p. 184 (**Comitet de redacție: A. LAUTERMAN, S. LĂZĂRESCU, M. BERZA** — redactorul publicației, **G. BLOC, M. DEBRUYKER, F. GEORGESCU, M. GHEORGHE, M. GHIȚESCU, M. HESSELMAN, E. RUSU, A. ȘINCAI. Traducerea: M. BERZA, V. BONACHI, A. ERIMICIOIU, M. GHIȚESCU, I. MANOLESCU. Coperta și redactarea tehnică: M. I. AXENTE.**

BIBLIOTECA „ASTRA"

de-a lungul anilor de către *Biblioteca centrală pedagogică*. Mă voi referi numai la o lucrare valoroasă intitulată *L'enseignement et la pédagogie*, care se anunță ca o publicație serială pentru străinătate.

Volumul pe care îl prezentăm atenției cititorilor constituie o sinteză a rezultatelor cercetărilor efectuate în acest domeniu în anii 1977—1978. Scopul acestei publicații — anunțat prin *Nota editorului* — este acela de a „oferi persoanelor interesate o imagine de ansamblu cu privire la principalele orientări, la ideile și evenimentele școlii și pedagogiei românești".

În prima parte a volumului, intitulată *Sinteze*, cititorul este informat cu privire la structura actuală a învățământului românesc preocupările pentru selecția, formarea și perfecționarea cadrelor didactice, formele multiple privind educația multilaterală a tineretului.

Sub titlul *Studii pedagogice în România*, în lucrare se prezintă 85 de referate de cărți grupate pe o problematică complexă : politica învățământului ; probleme generale ale pedagogiei ; teoria educației ; orientarea școlară și profesională ; didactică ; forme ale educației și metode specifice ; educația adulților ; învățământul special ; istoria pedagogiei și a învățământului ; psihologie pedagogică și sociologică, organizarea și administrarea instituțiilor de învățământ ; personalul didactic. Cele 119 adnotări de articole din domeniul pedagogiei și psihologiei apărute la noi în țară în anii 1977—1978 completează palmaresul cercetării științifice în acest domeniu în perioada menționată.

În partea finală a lucrării, sub titlul *Miscelance* se prezintă un adevărat caleidoscop în problemele învățământului și cercetării științifice ; legislație și acte normative, date statistice, aniversări colocvii, conferințe și alte manifestări științifice etc.

În ansamblul său, lucrarea menționată constituie o sinteză informativă meritorie — pe multiple planuri — cu un mesaj bogat și cu diverse modalități de prezentare, inclusiv un indice de autori. Cititorul are prilejul să se informeze nu numai asupra orientării și politicii învățământului și a cercetării științifice în acest domeniu în țara noastră, ci și asupra rezultatelor obținute în această perioadă.

Maniera de prezentare științifică sobră, cu un stil eliberat de inutilități, dau lucrării o ținută corespunzătoare scopului propus. Nu pierdem din vedere totodată și calitățile de prezentare grafică (coperta, titluri și subtitluri), tehnoredactarea etc.

Toate acestea ne îndreptățesc să ne exprimăm convingerea că lucrarea va fi bine primită de către cititorii noștri din străinătate care privesc cu interes realizările învățământului și cercetării științifice din țara noastră.

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

Un rodnic schimb de opinii

În cadrul „Anului Internațional al Copilului" a avut loc la Cluj în zilele de 4—5 ianuarie a.c., simpozionul cu tema „Adaptarea la procesul de învățământ a copilului mic în raport cu starea psihosomatică".

Organizat la inițiativa Institutului de igienă și sănătate publică din Cluj-Napoca în colaborare cu Inspectoratul școlar. Direcția sanitară, U.S.S.M. — Filiala Cluj și Casa corpului didactic — simpozionul a reunit laolaltă medici, psihologi, pedagogi, cadre didactice și educatoare.

Cele peste 80 de lucrări au fost susținute în plenară și în cele trei secții : I — Aprecierea psihosomatică a copilului în vederea școlarizării ; II — Metodele și procedee folosite în procesul de adaptare a copilului mic la activitatea instructiv-educativă ; III — Copilul handicapat.

Lucrările prezentate cît și discuțiile purtate pe marginea comunicărilor au scos în evidență factorii care au contribuit la posibilitatea școlarizării copilului cu un an mai devreme : accelerarea dezvoltării copilului ca urmare a îmbunătățirii condițiilor de viață a populației țării, urbanizarea și culturalizarea în ritm rapid a centrelor populate, înființarea de multiple și variate instituții de asistență, educație și învățământ pentru copii, reducerea morbidității și a mortalității ; totodată s-au scos în evidență condițiile de care trebuie să se țină seama și pe viitor în vederea perfecționării în continuare a educației la vîrsta preșcolară și școlară mică.

Dialog fructuos s-a purtat pe problema copiilor amînați de la școală sau înapți pentru școlarizare, insistîndu-se mai ales asupra condițiilor care pot să contribuie la perfecționarea metodelor de depistare precoce a acestor copii, cît și a măsurilor ce trebuie luate pentru prevenirea apariției lor pe viitor și recuperarea celor cu dificultăți de apatare și integrarea lor în învățământ.

Majoritatea lucrărilor înscrise în programul simpozionului dedicat *Anului internațional al copilului* a prilejuit un rodnic schimb de opinii pe tema pusă în discuție, a contribuit la asigurarea legăturii și a continuității sistemului de concepție dintre grădiniță și învățământul primar prin elaborarea obiectivelor și conținutului educației preșcolare în corelație cu cele ale învățământului primar.

SILVIA DIMA

(Urmare din pag. 7)

consecință neclarități și confuzii în interpretarea fenomenelor prezentate. Iată de exemplu, cu privire la motive (ca variabilă psihică) sînt utilizați termeni ca „factori motivatori", „componentele motivaționale ale personalității" p. 13), „factori motivanți" (p. 192), „stări motivatorii" (p. 27), ceea ce denotă că autorul n-a dat atenția cuvenită diferenței dintre „motivare" (justificare, argumentare) și „motivație" (componentă dinamică a personalității), cu toată concepția clară și corectă pe care o are asupra fenomenului motivațional.

Tot în acest sens, improprii ni se par conceptele de „motivație extrinsecă așa cum sînt ele definite în lucrare (p. 29). Neclaritățile nu aparțin însă autorului, ele putînd fi frecvent întîlnite în literatura psihologică. Este vorba de locul pe care-l ocupă motivul ca element al actului motivațional față de personalitatea și activitatea (conduita) sa. În acest sens, toți autorii recunosc natura internă, intrinsecă a motivelor (mobiluri interne, ideale), ceea ce ar putea însemna renunțarea la conceptul de „motivație intrinsecă" (personalității), denumind sistemul de stimuli la care ea de fapt se referă în această accepțiune (laudă, dojană, recompense, pedepse, competiție cooperare, cerințe etc.) cu termenul de „factori motivaționali".

Conceptele respective se pot însă utiliza corespunzător dacă avem în vedere locul unde se situează scopul (în care se obiectează motivul) față de învățarea școlarului — în interiorul sau în afara ei (dincolo de învățare care devine mijlocul de atingere a scopului extern ei). Astfel, în primul caz, motivația, este intrinsecă învățării (care satisface prin aspectul ei procesul), iar în al doilea caz, extrinsecă învățării (toate motivele care declanșează acțiuni ce urmăresc scopuri dincolo de învățare, indiferent că motivele sînt convingeri, sentimente, aspirații, atitudini etc.).

Prin această subliniere am urmărit de fapt a aduce din nou în discuție necesitatea utilizării unitare și clare a diferitelor concepte în psihologie.

DOINA VINTILESCU

Tiparul executat sub comanda 1008 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București.
Republica Socialistă România

O publicație prestigioasă

Cînd am citit publicația care apare la Drobeta-Turnu Severin, „Școala Mehedințului", m-am dus deîndată cu gîndul la revista care a apărut în trecut, „Școala secundară", condusă de St. V. Nanu, director al gimnaziului din localitate. Deși n-a avut o durată prea lungă, această publicație pedagogică s-a înscris cu cinste printre publicațiile de acest gen, după cum tot așa s-a comportat și „Școala Mehedințului", care a avut mîndria să numere printre colaboratori pe Perpessicius, Țițeica și alții.

A doua ediție a „Școlii Mehedințului" este editată de Inspectoratul școlar, Comitetul sindicatului învățămînt și Casa corpului didactic Mehedinți, Nr. 3/1978 al „Școlii Mehedințului" constituie un act de cultură, întrucît vine cu bogate și prețioase materiale nu numai din școala și cultura mehedințeană. Articolul *2050 de ani de la crearea primului stat dac centralizat și independent* de Iulian Ploștinaru, primul secretar al Comitetului județean Mehedinți al P.C.R., aduce în memoria noastră ruinele podului construit la Drobeta de către împăratul Traian, ruine care au hrănit educația noastră patriotică încă din anii copilăriei.

Deschizînd această publicație pedagogică, ai plăcuta surpriză să constați, încă din tabla de materii, caracterul ei enciclopedic. Într-adevăr, revista se adresează în primul rînd cadrelor didactice, însă nu e un rețetar de norme didaotice, ci bogatul material înscris în cuprinsul ei are menirea să ridice nivelul științific profesional al cadrelor didactice, să expună păreri despre tehnologia didactică rezultate din bogata experiență a acelora care s-au dedicat catedrei.

Remarcabil ni se pare studiul *Educația școlară — act politic*, care stă drept dovadă că „Școala Mehedințului" a știut să surprindă nu numai aspectele materiale, organizatorice ale școlii, ci a pus accent cu hotărîre pe nota dominantă a școlii de astăzi : *Totul pentru om.* Dacă nu enumăr decît cîteva teme ca acelea care privesc aspectul informațional pentru profesori și învățători, nu înseamnă că omit pe celelalte. Bogată în conținut, revista aduce o notă de seriozitate și rigoare științifică.

O notă aparte pe care o întîlnesc la această revistă o constituie atenția pe care o acordă vieții și activității acelor dascăli care au slujit cu demnitate catedra. Sînt prezente în paginile publicației numele unor străluciți dascăli și oameni de știință ca Rădulescu Motru și Țițeica.

Este înscris în această revistă un binemeritat omagiu pentru aceia care au *adus contribuții însemnate* la propășirea culturii românești, și nu sînt deloc puțini. Dascălii mehedinteni zăbovesc peste paginile dosarelor de arhivă, căutînd să deslușească sensul trecutului nostru istoric, al existenții noastre și mai ales al viitorului nostru.

Cele trei numere care au apărut din „Școala Mehedințului" sînt o certă dovadă că s-a impus de pe acum în mod prestigios printre periodicele didactice de acest gen. Îndrumată de organele de partid, „Școala Mehedințului" constituie o nouă filă în cultura românească.

Dr. VLAD I.

„Educatorul"

Casa corpului didactic Arad a editat pînă în prezent 6 numere ale revistei trimestriale „Educatorul", destinată informării metodice și sprijinirii activității cadrelor didactice din județ. Această publicație este astfel concepută încît în paginile ei întîlnim, număr de număr, o serie de probleme de mare actualitate referitoare la perfecționarea învățămîntului cum ar fi : îmbunătățirea diferitelor laturi ale procesului de predare-învățare, orientare școlară și profesională, ridicarea nivelului de pregătire a elevilor, predarea diferitelor obiecte de învățămînt (îndeosebi la care există programe și manuale noi), prevenirea eșecului școlar, folosirea mijloacelor multimedia, activitatea tehnico-productivă ș.a. Menționăm de asemenea prezentarea unor unități școlare cu rezultate deosebite, schimburi de experiență, prezentarea unor unități de producție în vederea orientării profesionale și diferite informații din viața școlii. Alături de cadrele didactice din județ, în paginile revistei au fost invitate să colaboreze și cadre din cercetare și învățămîntul superior (din București și Timișoara).

În fiecare număr sînt semnalate și unele lucrări recent apărute din domeniul învățămîntului, care pot fi procurate sau consultate la Casa corpului didactic.

Revista trimestrială „Educatorul" completează cealaltă publicație a Casei corpului didactic — „Catedra" — care se editează anual sub forma unui volum, cuprinzînd informații și îndrumări utile, aduse la zi. Mai menționăm faptul că „Educatorul" apare în condiții grafice foarte bune, sub redacția competentă a prof. LIZICA MIHUȚ și prof. OVIDIU OLARU, directorul Casei corpului didactic.

OCTAVIAN MANDRUȚ

Noțiuni de silvicultură și agricultură (pentru zona de munte)

Sub egida Inspectoratului școlar al județului Suceava și a Casei corpului didactic a fost întocmită o culegere de lecții reunite în volumul cu titlul de mai sus — lucrare destinată profesorilor de biologie care predau agricultura în cele aproape 70 de școli generale din zona de munte a județului nostru.

La elaborarea lucrării s-a pornit de la considerentul că, pînă în prezent, nu a fost editat un manual cuprinzînd cunoștințele specifice de agricultură pe care trebuie să și le însușească elevii din localitățile montane.

După cum rezultă și din titlu, pe parcursul lecțiilor au fost abordate atît probleme de silvicultură, cît și de agricultură, referitoare la îmbunătățirea și folosirea rațională a pajiștilor naturale și la lucrările de îmbunătățiri funciare.

În tratarea temelor s-a plecat de la premisa că unele noțiuni sînt cunoscute de la discipline ca ecologia, botanica, agricultura etc., fapt pentru care s-a insistat mai ales asupra noțiunilor noi de silvicultură și agricultură.

Fiecare lecție este urmată de întrebări recapitulative *menite să* înlesnească sistematizarea și consolidarea cunoștințelor, în scopul asigurării unui pregnant caracter practic-aplicativ al lecțiilor, manualul cuprinde o bogată listă de lucrări practice care pot fi efectuate în laborator, în pepiniere, pe pajiști sau în pădure, prin activități directe în procesul muncii. Un accent deosebit s-a pus pe cultivarea la elevi a dragostei și interesului pentru apărarea, conservarea și dezvoltarea continuă a fondului forestier, ca sursă de bunuri materiale și factor esențial pentru menținerea echilibrului biologic natural.

Lucrarea a fost elaborată de un colectiv alcătuit din cadre didactice din județ, cu sprijinul specialiștilor Stațiunii de cercetări pentru cultura molidului din Cîmpulung Moldovenesc.

Prof. GH. GIURCĂ
director al Casei corpului didactic Suceava

Lei 5

T 4119. A ST. R P.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

PERFECȚIONAREA EVALUĂRII RANDAMENTULUI ȘCOLAR de E. Csengeri ● REPETENȚIA ȘI IMPLICAȚIILE EI de I. Roman ● STUDIU SOCIO-PEDAGOGIC AL CAUZELOR EȘECULUI ȘCOLAR de E. Păun ● NONDIRECTIVISMUL PEDAGOGIC ȘI VALIDITATEA MODELULUI SĂU EDUCAȚIONAL de D. Potolea ● CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PROCESULUI DE INSTRUIRE de I. Nica, E. Noveanu.

4

ANUL XXVIII, aprilie 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1 IUL. 2014

Sommaire/Contents/Содержание nr. 4/1979

Ecaterina Csengeri : The Improvement of School Efficiency Evaluation ● **Ioan Roman :** The Implications of the Pupil's Failure to Get his Remove ● **Dumitru Vrabie :** The Teacher's Language and ist Effects upon the Pupil's Mental Development ● **Petre Bărbulescu :** The Productive Training Functions of School Education ● **Andrei Ionescu :** A Proceeding for Establishing the Objectives of a Physics Teaching Unit ● **Ana Catina :** The Role of the Self-Image in Interknowledge ● **Ioana Lungu :** The Building up of Independent Activity Habits through the Teaching of Economics ● **Valdemar Popa** The Role of Social Science Circles in Learning Brain Work Techniques ● **Valeriu Sandovici :** Ways of Using Local History Elements in the Patriotic Education of the Pupils ● **Ariadna Vişinescu :** Learning the Fundamental French Vocabulery in the Degrees 5 to 8 ● **Emil Păun :** Socioeducational Study of the Causes of School Failure ● **Dan Potolea :** Educational Nondirectivism and the Validity of its Educational Model ● **Iulian Nica, Eugen Noveanu :** Experimental Research of the Instruction Process ● **Ştefan Bârsănescu :** The Scientific and the Educational Language ● **Stanciu Stoian :** The Evolution of some Educational Notions and the Meaning of this Evolution ● **Teodor Gal :** Educational Ideas in the Work and Activity of Virgil I. Bărbat ● **Octavian Ionescu :** The Significance of Gheorghe Şincai for the History of the Romanian Education and Educational Thinking ● BOOKS-IDEAS.

Ecaterina Csengeri : Le perfectionnement de l'évaluation du rendement scolaire ● **Ioan Roman :** Le redoublement et ses implications ● **Dumitru Vrabie :** Le langage du professeur et ses effets sur le développement psychique de l'écolier ● **Petre Bărbulescu :** Les fonctions formatives productives de l'enseignement ● **Andrei Ionescu :** Un procédé pour établir les objectifs d'une unité didactique de physique ● **Ana Catina :** Le rôle de l'image de soi dans l'interconnaissance ● **Ioana Lungu :** La formation des habitudes d'activité indépendante des élèves par l'enseignement des connaissances économiques ● **Valdemar Popa :** Le rôle des cercles de sciences sociales dans l'apprentissage des techniques de travail intellectuel ● **Valeriu Sandovici :** L'emploi des éléments d'histoire locale dans l'éducation patriotique des écoliers ● **Ariadna Vişinescu :** De l'apprentissage du lexique français fondamental dans les classes de 5 —8 années ● **Emil Păun :** Étude sociopédagogique des causes de l'échec scolaire ● **Dan Potolea :** Le nondirectivisme pédagogique et la validité de son modèle éducatif ● **Iulian Nica, Eugen Noveanu :** Recherche expérimentale du processus d'instruction ● **Ştefan Bârsănescu :** Le langage scientifique et pédagogique ● **Stanciu Stoian :** L'évolution de quelques notions pédagogiques et sa signification ● **Teodor Gal :** Idées pédagogiques dans l'oeuvre et l'activité de Virgil I. Bărbat ● **Octavian Ionescu :** L'importance de Gheorghe Şincai pour l'histoire de l'enseignement et de la pensée pédagogique roumaine ● LIVRES-IDÉES

ЕКАТЕРИНА ЧЕНГЕРИ, Усовершенствование оценки школьной производительности ● ИОАН РОМАН, Второгодничество и его прикосновенности ● ДУМИТРУ ВРАБИЕ, Речь преподавателя и его эффекты на психическое развитие школьника ● ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ, Формативно-продуктивные функции образования ● АНДРЕЙ ИОНЕСКУ, Способ установления об'ективов длядидактического единства по физике ● АНА КАТИНА, Роль изображения о себе в межпознании ● ИОАНА ЛУНГУ, Формирование навыков самостоятельной деятельности учеников в преподавании знаний по экономии ● ВАЛДЕМАР ПОПА, Роль кружков по социальным наукам в усвоении техник интеллектуальной работы ● ВАЛЕР САНДОВИЧ, Модальности использования элементов местной истории в патриотическом воспитании школьников ● АРИАДНА ВИШИНЕСКУ, Усвоение основной лексики в V-VIII-ых классах на французском языке ● ЕМИЛ ПЭУН, Социо-педагогическая разработка причин школьной неудачи ● ДАН ПОТОЛЯ, Педагогический нондирективизм и действительность его воспитательной модели ● ЮЛИАН НИКА, ЕУДЖЕН НОВЯНУ, Экспериментальное исследование инструктивного процесса ● ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Научная и педагогическая речь ● СТАНЧУ СТОЯН, Эволюция некоторых понятий педагогики и значение этой эволюции ● ТЕОДОР ГАЛ, Педагогические идеи в произведении и деятельности Вирджиля И. Бэрбат ● ОКТАВИАН ИОНЕСКУ, Значение Георгия Шинкай для истории румынского образования и румынской педагогической мысли ● КНИГИ-ИДЕИ.

4119

REVISTA DE PEDAGOGIE

4/1979

București, str. Sf. Apostoli nr. 14 — sector 6,
telefon 15.85.74

ECATERINA CSENGERI — Perfecționarea evaluării randamentului școlar . . . 2
IOAN ROMAN — Repetența și implicațiile ei 4
DUMITRU VRABIE — Limbajul profesorului și efectele lui asupra dezvoltării psihice a școlarului 9
PETRE BÂRBULESCU — Funcțiile formativ-productive ale învățământului . . . 13

Perfecționarea procesului de învățământ

ANDREI IONESCU — Un procedeu de stabilire a obiectivelor pentru o unitate didactică la fizică 18
ANA CATINA — Rolul imaginii despre sine în intercunoaștere 20
IOANA LUNGU — Formarea deprinderilor de activitate independentă a elevilor prin predarea cunoștințelor economice 24
VALDEMAR POPA — Rolul cercurilor de științe sociale în însușirea tehnicilor muncii intelectuale 27
VALERIU SANDOVICI, ELENA SANDOVICI — Modalități de folosire a elementelor de istorie locală în educația patriotică a școlarilor 31
ARIADNA VIȘINESCU — Despre însușirea lexicului fundamental în clasele V—VIII la limba franceză 33

Confruntări

EMIL PĂUN — Studiu socio-pedagogic al cauzelor eșecului școlar 38
DAN POTOLEA — Nondirectivismul pedagogic și validitatea modelului său educațional 42

Fișierul cercetării pedagogice

IULIAN NICA, EUGEN NOVEANU — Cercetare experimentală a procesului de instruire 47

Istoria școlii și gîndirii pedagogice

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — Limbajul științific și pedagogia 51
STANCIU STOIAN — Evoluția unor noțiuni pedagogice și semnificația acestei evoluții 55
TEODOR GAL — Idei pedagogice în opera și activitatea lui Virgil I. Bărbat . . . 59
OCTAVIAN IONESCU — Importanța lui Gheorghe Șincai pentru istoria învățământului și gîndirii pedagogice românești 63

Cărți — Idei

OCTAVIAN MÎNDRUȚ — Aradul, centru politic al luptei naționale din perioada dualismului 8
ION ORGHIDAN — O apariție marcantă a istoriei învățământului 17
OLGA DUȚU — Un valoros îndreptar teoretic și practic 50
MAGDA BANTÓ — Revista sovietică „Narodnoe-obrazovanie“ 64
SABIN SELEGEA — Elevii dotați și dirijarea instruirii lor 64

29094

PERFECȚIONAREA EVALUĂRII RANDAMENTULUI ȘCOLAR

ECATERINA CSENGERI
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În condițiile revoluției științifice-tehnice, în contextul prelungirii duratei învățămîntului obligatoriu concomitent cu creșterea exigenței față de calitatea pregătirii tinerei generații, asigurarea succesului școlar pentru toți elevii, combaterea și lichidarea repetenției constituie una dintre principalele premise ale realizării unui învățămînt eficient, atît din punct de vedere social, cît și economic.

În ansamblul măsurilor complexe ce se întreprind în vederea înfăptuirii acestui deziderat, un loc important revine și perfecționării modalităților de evaluare a randamentului școlar. „Evaluarea s-a acreditat ca element esențial în ansamblul strategiei de perfecționare a activității școlare, deoarece pune în evidență măsura în care se înfăptuiesc obiectivele urmărite, oferind astfel o bază științifică pentru acțiuni ameliorative..." [1]. Dezvăluirea acestei funcții în reglarea și optimizarea procesului de învățămînt explică în mare măsură amploarea preocupărilor privind elaborarea unui sistem de evaluare continuă și cît mai obiectivă a randamentului școlar, pe baza unor criterii unitare, din ce în ce mai explicit formulate în programele noastre școlare, sub forma obiectivelor instructiv-educative.

ÎN ACEST SENS S-AU OBȚINUT REZULTATE REMARCABILE în ceea ce privește perfecționarea evaluării randamentului școlar la diferite obiecte de învățămînt în diferite clase. Rămîn însă puțin abordate acele probleme ale evaluării care depășesc limitele stricte ale unei discipline școlare, dintr-o anumită clasă și privesc pregătirea elevului pentru abordarea cu succes a obiectivelor pe care le are de realizat odată cu trecerea dintr-un ciclu de învățămînt în altul, sau, odată ce începe studierea unei noi discipline școlare. Or, necesitatea abordării acestei problematici se impune cu stringență, pentru că, după cum se constată, există o tendință de creștere a numărului corigenților și repetenților, deci al elevilor cu eșec școlar, odată cu trecerea din ciclul primar în gimnaziu și din gimnaziu în treapta I de liceu.*

Acest fenomen care afectează atît eficiența socială, cît și cea economică a învățămîntului este de obicei pus pe seama faptului că obiectivele instructiv-educative ale ciclului de învățămînt din care provine elevul nu au fost realizate integral, mai ales în ceea ce privește însușirea instrumentelor, tehnicilor și metodelor activității independente de învățare, cît și a unor cunoștințe fundamentale.

Remedierea acestei situații implică, desigur, măsuri complexe care afectează toate componentele procesului de învățămînt (obiective, conținuturi, strategii, evaluare etc.) dintre care ne vom referi doar la cîteva măsuri posibile în ceea ce privește perfecționarea evaluării randamentului școlar în gimnaziu.

În sistemul actual, evaluarea randamentului școlar se realizează prin examinări orale și scrise periodice, elevul primind, de fiecare dată cînd este examinat, cîte o notă. Promovarea sau nepromovarea elevului se decide în funcție de media tuturor acestor note.

Acest sistem, mînuit insuficient de abil poate da naștere unor neajunsuri :

— Nota consemnează performanța elevului la un moment dat. O notă proastă obținută pentru necunoașterea unui segment al programei se compensează cu o notă bună obținută pentru însușirea unei alte secvențe de conținut și deci elevul obține o medie de promovare. Foarte rar se cercetează dacă elevul recuperează elementele esențiale ce lipsesc, la un moment dat, din pregătirea sa. Deci, deși promovat, elevul poate avea o pregătire deficitară care să-i limiteze șansele în continuarea studiilor. Acest efect nedorit este cu atît mai probabil cu cît se semnalează din ce în ce mai frecvent lipsa ritmicității în evaluare și notare.

— Pe de altă parte, profesorii de specialitate au în vedere mai ales evaluarea nivelului la care elevii realizează obiectivele specifice ale disciplinei studiate. Evaluarea pregătirii generale a elevului, a deprinderilor de muncă independentă (munca cu cartea, exprimarea orală și

1. MARIA STĂNESCU, *Orientări privind asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură și evaluarea acestui proces.* În : *Progresul școlar*, E.D.P, București, 1978, p. 22.

* Situația la învățătură prezintă o ușoară ameliorare în treapta a II-a a liceului, explicată prin faptul că admiterea elevilor în clasa a XI-a se realizează prin concurs. Cu cît selecția operată la examenul de admitere este mai severă, cu atît și creșterea nivelului de pregătire este mai semnificativă.

scrisă, capacitățile de investigare științifică etc.) de multe ori scapă atenției, deși, existența sau lipsa acestor capacități generale condiționează în mare măsură reușita la fiecare obiect de învățămînt în parte.

— O altă carență a actualului mod de evaluare rezidă în faptul că deși se discută mult despre obiectivele instructiv-educative drept criterii ale evaluării randamentului școlar, în practică operează încă în mare măsură sistemul în care elevii sînt comparați între ei și nu cu performanța prescrisă de obiective. În aceste condiții nivelul general al clasei influențează nepermis de mult criteriile de evaluare ale cadrelor didactice, generînd inegalități între clase și școli. Fenomenul este obiectiv și în anumite limite chiar admisibil, dar, dacă nu se asigură realizarea de către toți elevii promovați a obiectivelor instructiv-educative minime necesare și suficiente pentru continuarea studiilor, această practică generează eșecul și deci nu poate fi tolerată. Asemenea situații se constată uneori cu ocazia examenelor de admitere. Dar aceste constatări sînt tardive, școala ne mai avînd posibilitatea să intervină în cazurile respective cu măsuri ameliorative.

În vederea lichidării acestor neajunsuri, sistemului de evaluare a randamentului școlar în gimnaziu i se pot aduce anumite perfecționări, astfel ca acesta să contribuie din plin la asigurarea succesului școlar în învățămîntul obligatoriu.

ÎN PRIMUL RÎND, AR FI NECESARĂ ȘI UTILĂ generalizarea baremelor minime de cunoștințe și deprinderi în ciclul primar. Aceasta ar contribui la creșterea nivelului de pregătire a elevilor din clasele I—IV și ar constitui garanția că toți elevii care trec în clasa a V-a au atins obiectivele esențiale ale ciclului primar. De asemenea, ar fi deosebit de util dacă s-ar elabora în continuare, pe baza unor cercetări experimentale, bareme minime de cunoștințe și deprinderi obligatorii pentru învățămîntul gimnazial. O asemenea cercetare ar permite să se definească unitar, realist și explicit fondul de cunoștințe și deprinderi absolut necesar și suficient pentru continuarea cu succes a studiilor în treapta I a liceului.

Pe această bază s-ar putea elabora teste care să pună în evidență atît calitatea pregătirii generale a elevului (vocabular, exprimare, corectitudinea, viteza și înțelegerea lecturii etc.), cît și capacitățile și cunoștințele de bază specifice unui obiect de învățămînt sau unui grup de discipline. Ne gîndim deci la elaborarea unor teste cu funcție dublă : prognostică și diagnostică. Cu funcție prognostică, pentru că ar permite evaluarea pregătirii elevilor din perspectiva exigențelor etapei imediat următoare a învățămîntului, cărora elevul va trebui să le facă față cu succes. Cu funcție diagnostică, pentru că, fiind vorba de exigențele unui învățămînt obligatoriu, trebuie să le asigurăm tuturor elevilor posibilitatea de a-și continua studiile în bune condiții și cu rezultate satisfăcătoare. Acest lucru implică tratarea diferențiată a elevilor bazată pe cunoașterea precisă a carențelor în pregătirea fiecăruia prin depistarea și diagnosticarea acestora.

Existența și utilizarea curentă a unor asemenea teste ar permite :

— Evaluarea, într-o măsură mult mai mare decît pînă acum, a modului în care se realizează obiectivele general-formative ale învățămîntului.

— Accentuarea contribuției fiecărei discipline la realizarea acestor obiective generale prin elaborarea unor sisteme de activități care, exercitate pe conținuturile specifice ale diferitelor discipline, să asigure realizarea unor obiective comune ca : dezvoltarea spiritului de observație, a capacității de a experimenta, a deprinderii de a lucra cu cartea etc. Deci, în fond realizarea unei mai bune corelații între discipline din acest punct de vedere și creșterea eficienței învățămîntului prin asigurarea condițiilor care să permită transferul proceselor de învățare de la un obiect la altul.

— Asigurarea continuității și a corelației între treptele de învățămînt în ceea ce privește stabilirea sistemului de obiective și asigurarea resurselor necesare realizării acestora.

Totodată, aceste teste ar putea fi utilizate de către directorii și inspectorii școlari pentru a evalua eficiența procesului de învățămînt în diferite clase și școli, pentru a lua măsurile adecvate de ameliorare a situației constatate.

O ALTĂ MODALITATE DE PERFECȚIONARE a evaluării randamentului școlar ar consta în elaborarea și utilizarea mai largă a testelor de progres. După cum le arată și numele, cu ajutorul acestor teste poate fi evaluată evoluția în timp a elevului, comparînd performanțele pe care le realizează în diferite etape succesive. Calitatea acestui mod de evaluare rezidă în faptul că permite conturarea unei imagini dinamice și diferențiate asupra dezvoltării elevului. Ea permite ca pe baza evidenței lacunelor tipice din pregătirea elevului să se organizeze activitățile diferențiate corespunzătoare și totodată să se aprecieze valoarea corectivă a acestora.

În încheiere dorim să subliniem încă o dată ideea că deși evaluarea randamentului școlar constituie doar unul dintre elementele procesului de învățămînt, a cărei perfecționare nu rezolvă toate problemele ce se pun în legătură cu necesitatea creșterii nivelului de pregătire al elevilor și lichidării eșecului școlar, ea constituie un element cheie, care prin informațiile pe care le furnizează despre rezultatele activității instructiv-educative constituie un ghid al optimizării acesteia.

REPETENȚIA ȘI IMPLICAȚIILE EI

IOAN ROMAN

1. Traducerea în viață a cerinței privind lichidarea repetenției în clasele I—IV și reducerea ei masivă în clasele V—X, încă nu este scutită de conflicte și tensiuni. Prin puținătatea lor atari cazuri ar putea să nu ne tulbure dacă nu ar fi vorba de rebuturi umane și de o mentalitate complexă, care se întrețese în toate aspectele procesului didactic. Poate să surprindă, dar atitudinea față de repetență a tuturor factorilor implicați (părinți, elevi, cadre didactice și de control) încă este motivul principal care determină sensul imediat al cvasitotalității acțiunilor didactice și reflectă gradul de înțelegere sau neînțelegere al rolului și sarcinilor învățămîntului general în societatea socialistă românească. Cercetarea și descifrarea acestei atitudini a făcut obiectul multor studii și lucrări, de la mai vechea carte a lui Virgiliu Radulian „Profesori și părinți contra insuccesele școlare" (1967), pînă la recentele „Caiet de pedagogie modernă nr. 7" și „Factorii psihologici ai reușitei școlare" a lui T. Kulcsar, la care trebuie să adăugăm numeroasele studii din presa pedagogică pe această temă. Considerațiile care urmează se înscriu pe linia acestui efort, ele avînd particularitatea că spre a pune în evidență aspectele principale, forțează puțin nota în sensul că privesc repetenția ca punct de referință al întregului proces de învățămînt.

2. Pentru părinți și elevi, problema succeselor școlare se judecă, conștient sau nu, în raport de apropierea sau depărtarea de un prag de jos, sub care urmează ca un fel de abis **repetenția.** Chiar dacă sînt toți buni sau foarte buni, elevii unei clase se înșiră pe o linie imaginară de la premiantul întîi spre înapoi, pînă la punctul fix al repetenției, sub care individul dispare ca valoare pentru alții. Diversele sociograme ale claselor pot arăta excepții sau abateri, dar exprimarea valorii individului în note școlare și dispariția valorii celui ajuns în zona repetenției fac ca părinți și elevi să aibă un interes absolut pentru promovabilitate și să nu cunoască decît excepțional scrupule în realizarea ei pe un palier cît mai ridicat.

Un interes similar au directorii de școli, inspectorii școlari, cadrele M.E.I., dar cu altă motivație. Din această perspectivă se pune problema eficienței în raport cu investițiile umane și materiale tot mai mari în învățămînt. Reprezentînd statul, toate cadrele de conducere din învățămînt văd în repetență un rebut uman și o pagubă materială inadmisibile. Încît, orice învățător și profesor, care obiectează împotriva presiunilor pentru lichidarea repetenției, ajuns director sau inspector școlar, a doua zi va folosi toate măsurile spre a o limita și lichida, va face ceea ce recuza cu o zi înainte.

Au mai rămas învățătorii și profesorii, care, lucrînd pe o programă oficială obligatorie și într-o structură determinată a anului școlar, nu pot împărți elevii decît în promovabili și nepromovabili. Și chiar cînd toți sînt promovabili, aceasta se stabilește de la un punct sub care începe repetenția. Întrucît în orice profesie există o conduită etică, un învățător sau profesor trebuie să fie foarte puțin sensibil pentru a promova fără remușcări un elev nepromovabil, cu atît mai mult cu cît argumentul că o atare practică dăunează societății nu este mai puțin forte decît acela al „pagubei umane și materiale" invocat de directori și inspectori.

Astfel, părinți și elevi, cadre didactice, de îndrumare și control, avînd fiecare dreptatea lui, se ciocnesc și se înfruntă prejudiciindu-se reciproc, deși toți urmăresc același țel, pregătirea omului de mîine.

Întîlnim astfel o situație dublu contradictorie: **a)** Pe de o parte s-a moștenit din vechea societate faptul că pe lîngă o sancțiune intelectuală, repetenția este și o sancțiune morală. Am putea elimina acest aspect, dacă am renunța la note, la promovare, dar în concepția și practica didactică actuală progresul școlar este imposibil fără evaluarea lui în forme cît de cît obiective, respectiv în note sau în alt fel de calificative, care determină starea de promovat sau repetent. Dar cu aceasta ajungem de unde am pornit. **b)** Există elevi care dintr-un motiv sau altul (handicap natural, familial, cultural, pedagogic) nu-și pot însuși programa școlii de 10 ani în ritmul celorlalți și la nivelul concepției de azi privind promovabilitatea și criteriile ei. Ca urmare ei sînt pasibili de repetență. Dar tot atît de adevărat este că repetența, cu stigmatul ei moral, în majoritatea covîrșitoare a cazurilor înseamnă pierderea iremediabilă a celor în cauză și nu salvarea lor. Dacă vreodată unul dintre repetenți ajunge să se situeze printre elevii buni, asta se

întîmplă din cu totul alte motive decît din cauza trecerii prin starea de repetenție.

Măsurile ce se propun și care pot da rezultate spectaculoase la scara unui experiment (școala fără note, școala fără clase, fără ziduri etc.) nu sînt decît paliative cînd e vorba de școala de masă cu milioane și milioane de copii.

3. În desfășurarea evenimentelor intervin cu o acuitate la fel de mare fenomenele subiective, dînd acestei situații o turnură imprevizibilă și consumînd cantități imense de energie și timp. De pildă, se întîmplă ca profesori care țin la un nivel ridicat ștacheta exigențelor școlare, să fie prost cotați, criticați, tăiați de la premii pentru numărul mare de corigenți și repetenți, în timp ce colegi de ai lor, care nu au lucrat mai bine, ba poate dimpotrivă, dar care au avut prevederea de a pune din timp note promovabile tuturor elevilor, se bucură de onorurile cuvenite celor buni. (Dar nu se poate trage deloc concluzia că este neapărat vorba numai de profesori buni și foarte buni acolo unde sînt mulți corigenți și repetenți). Alteori, datorită aceleiași diferențe în notare, elevi care într-o școală sau clasă rămîn corigenți și repetenți, promovează fără dificultăți de îndată ce au fost transferați la o altă școală sau numai într-o clasă paralelă a aceleiași școli. Nu de puține ori între elevi și profesori se instalează antipatii puternice, cu rezolvare în defavoarea elevilor, așa cum uneori unor elevi li se pun în mod constant note mai mari decît merită. Uneori unii elevi fac șicane vieții profesorilor, așa cum unii profesori descurajează constant pe unii elevi cu aprecieri permanent negative. Apoi, aceiași directori și inspectori, care în mod curent fac presiuni pentru sporirea procentului de promovați, devin foarte critici cînd, în urma unor sondaje sau examene, descoperă elevi sub nivelul de cunoștințe al programei, ceea ce face să fie îndreptățit și profesorul care spune : prefer să fiu citat cu un număr mai mare de corigenți și repetenți, decît ca unul care trimite la admitere elevi care primesc note de 1 și 2. În fine, elevii sînt la curent cu discuțiile referitoare la repetenție, dar culese pe canale deformate, încît unii spun direct profesorilor : „nu aveți voie să ne mai lăsați repetenți", ceea ce este echivalent cu „o să ne treceți fără să învățăm".

4. Fără a ignora că perfecționarea conținutului și metodelor învățămîntului poate duce la o ameliorare însemnată a situației, trebuie să acceptăm că în această ipostază problema nu are o soluție pozitivă, pentru că toți termenii din care ea constă se ciocnesc, se găsesc în contradicție. Soluționarea va necesita deci punerea lor într-o nouă formulă, care să permită **cooperarea** lor. O atare formulă este înscrisă în documentele de partid, dar pentru a o explicita sînt necesare cîteva lămuriri prealabile.

5. Oriunde a existat o perioadă a luptelor pentru eliberare și independență națională și de stat, a existat și o perioadă corespunzătoare a școlii, în care aceasta avea drept scop, în modul cel mai clar, pregătirea cadrelor pentru ducerea acestei lupte și apoi pentru consolidarea statului. De aici provine caracterul predominant teoretic și civico-patriotic al acestei școli. La noi această perioadă începe cu primele decenii ale secolului al XIX-lea și se încheie în fața reformelor școlare ale lui Spiru Haret. Criticată ca fabrică de certificate și de promoții care urmau a trăi pe seama bugetului de stat, școala din acel timp a îndeplinit totuși un rol istoric : ea a pregătit cadrele, bune-rele, necesare structurilor politico-administrative ale statului național român. Ea nici nu-și propusese mai mult. Școlile tehnice erau o excepție venită dinspre viitor, iar școala de masă expresia unor inimi „generoase", care voiau să dea poporului „lumină".

Repetența se afla atunci în ordinea logică și firească a lucrurilor. În școala secundară și superioară ea trebuia să selecteze cadrele capabile pentru stat și să-i înlăture pe incapabili, încît pe lîngă caracterul de sancțiune intelectuală era normal să-l aibă și pe acela de sancțiune morală. În școala primară, unde era cauzată de frecvența slabă, repetența avea rolul de a-l aduce și readuce pe copil la școală pînă învăța scris-cititul, și, cum nimeni nu ținea mai sus, ea nu avea caracter nici de selecție și nici de sancțiune morală. Învățămîntul bazat pe selecție și repetențe se acorda astfel perfect cu nevoile de atunci ale statului și cu structura de clasă a societății. Abuzurile, promovările fără merit, explicabile într-o societate de privilegiați, nu au afectat în mod esențial rolul acelui învățămînt — pregătirea de funcționari pentru structurile politico-administrative ale statului.

Prin legiuirile lui Spiru Haret începe a doua mare perioadă din istoria școlii moderne românești, aceea a orientării ei spre producția economică. Structurile statului erau consolidate și relativ stabile, încît școala trebuia să se orienteze spre ceea ce devenise atunci motorul dezvoltării statului național însuși — activitatea productiv-economică. Cel puțin în concepția lui Haret aceasta nu însemna deloc neglijarea învățămîntului teoretic, a însușirii culturii sau trecerea spre un învățămînt practicist îngust. De pildă el scria că „Învățămîntul unei țări este chemat să înfăptuiască un întreit scop : să formeze cetățeni buni, să procure tuturor fondul de cunoștințe necesar vieții și să formeze contingente pentru toate carierele (profesiunile **n.n.**) care sînt necesare pentru viața completă și armonioasă a statului". În condițiile antagonismelor de clasă această tendință a cunoscut forme

simpliste, sinuozități, întreruperi, dar ea s-a făcut constant simțită de la Haret și pînă la 23 August 1944. Școala de toate gradele a trăit atunci sub semnul unei necontenite încercări de apropiere de viață, de producție. Stau mărturie ample discuții și proiecte reflectate în presa pedagogică a vremii, orientarea spre producție a claselor supraprimare, sporirea apreciabilă a numărului de școli tehnico-profesionale etc. Chiar și în învățămîntul secundar și superior, unde nu se putea pune problema renunțării la selecție, se simțea că ceva nu este în ordine, încît presa pedagogică a găzduit o critică acerbă la adresa examenelor din aceste grade de învățămînt, a îndepărtării lor de viață etc.

Noul adevărat se produsese însă la nivelul școlii primare, care de la Haret încoace devenise o instituție de cultivare teoretică și practică a întregii mase de copii. Structura de clasă a societății și politica unor guvernanți au cauzat acestei școli multe neajunsuri, dar în tot acest timp ea a evoluat în afara selecției și a repetenției ca sancțiune morală și asta a fost esențial. În școala primară repetența rămînea mai departe o măsură de aducere și readucere a copilului la școală și nu una de selecție și sancțiune morală.

6. Deși cu un conținut și în forme noi, lucrurile s-au repetat după 23 August 1944. Cu precădere după proclamarea Republicii trebuiau înlocuite structurile politico-administrative ale statului burghez și create altele noi, potrivite cu principiile politice ale clasei muncitoare. Ne-am pomenit astfel în fața unui gol de cadre pe care școala era chemată să le formeze. Așa se explică de ce după 3 august 1948 am avut din nou un învățămînt primar și secundar preponderent teoretic, iar pe părinți îi lămuream să-și trimită copiii la școală cu argumentul: „să nu mai muncească atît de greu ca dumneata, să trăiască mai bine", ceea ce era echivalent cu invitația de a-i face pe copii funcționari.

Sub presiunea necesităților obiective, dar și a masei de părinți, care curînd a început să acționeze sub imperiul mentalității că școala înseamnă posturi și ranguri în stat, tendința școlii de a pregăti cadre funcționărești a devenit atît de puternică, încît s-au produs atunci cel puțin trei lucruri nedorite: școlile tehnico-profesionale au pierdut mult din prestigiul lor în raport cu liceele teoretice, care se dezvoltau vertiginos; măsurile de politehnizare a învățămîntului de cultură generală, inițiate în 1956, au rămas fără rezultate vizibile; selecția cu repetența ca fenomen moral au pătruns și în școala primară, devenind regula generală a promovării. Să ne amintim că treptat frecvența în școala de 7 și 8 ani nu a mai fost o problemă, în schimb părinții erau tot mai interesați în parvenirea copiilor la școli secundare teoretice și la școli superioare, astfel că școala elementară ca școală de masă a început să practice repetența nu ca măsură de școlarizare, ca odinioară, ci ca o preselecție pentru viitoarea școală secundară teoretică. Aceasta a atras după sine caracterul de sancțiune morală al repetenției în școala de masă, deplasînd-o de la rosturile ei firești de școală a pregătirii culturale și practice a tuturor. În centrul atenției sociale se plasase definitiv munca productivă, dar școala era pe punctul de a deveni un canal al fugii de muncă.

Necesitatea dezvoltării bazei tehnico-materiale a socialismului devenind tot mai presantă, Congresele al IX-lea și al X-lea al P.C.R. au marcat hotărît trecerea spre școala care pregătește pentru producție, iar lucrurile au fost definitivate printr-o serie de măsuri ulterioare. Astfel, în Expunerea la Consfătuirea de lucru cu activul de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative, din 9 iulie 1971, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului spunea:

„Noi purtăm răspunderea pentru viitorul societății noastre și ca atare trebuie să lichidăm mentalitatea școlii generale, a liceului de cultură generală, de a scoate absolvenți fără nici o calificare".

În Cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României (1975), tovarășul Nicolae Ceaușescu adăuga:

„Trebuie să înțelegem că în școală formăm oameni pentru muncă, pentru producție, nu pentru birou".

Acest șir de măsuri s-a încheiat cu Plenara C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie 1977 și cu Decretul nr. 207 și 208 al Consiliului de Stat (1977), care au urmat acestei plenare și care au dus la actuala configurație a învățămîntului nostru. Așa cum s-a mai arătat, nu este vorba de o orientare practicist îngustă a școlii. În Cuvîntarea la deschiderea noului an de învățămînt, Cluj-Napoca, 15 sept. 1978, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că:

> „Am pus la temelia școlii îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — trei factori primordiali pentru progresul și civilizația omenirii, pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră".

Atari poziții au căpătat fundament juridic prin noua Lege a educației și învățămîntului, unde se mai fac și alte precizări de aceeași natură, ca de exemplu:

> „Prin înfăptuirea obiectivelor și sarcinilor sale, învățămîntul contribuie la ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională, de cultură și conștiință al întregului popor" (art. 1).

7. Acum putem observa că, în ce privește învățămîntul de 10 ani, unui învățămînt care are ca scop a-i pregăti pe toți sub raport cultural și de muncă atît cît este posibil, îi răspundem

cu o mentalitate didactică specifică şcolii secundare din epoca în care aceasta pregătea funcţionari, adică operăm în învăţămîntul de masă, care are sarcina de a-i aduce pe toţi la şcoală, cu mijloacele unui învăţămînt de selecţie, respectiv prin ierarhizare, note şi repetenţie cu valoare morală, ceea ce generează starea de lucruri şi pierderi de care vorbeam la început. Ca urmare, se impune a introduce în învăţămîntul de 10 ani, ca şcoală de masă, o nouă mentalitate didactică, bazată pe atragerea şi menţinerea copilului în şcoală nu pe înlăturarea lui prin repetenţie. Spuneam mai sus că în documentele de partid este schiţată o asemenea soluţie, pe care acum o putem înţelege în toată profunzimea şi noutatea ei. Astfel, în Cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, tovarăşul Nicolae Ceauşescu spunea referitor la învăţămîntul de 10 ani :

„Trebuie părăsită vechea mentalitate şi vechea situaţie de a pierde pe drum circa 10% din copii. Şcoala, învăţămîntul, profesorul sînt obligaţi să găsească formele de educaţie cele mai adecvate pentru ca toţi copiii să parcurgă această perioadă obligatorie de învăţămînt. Obligaţia statului, a societăţii nu este a-i scoate afară din şcoală pe cei care învaţă mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toţi copiii să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare".

În continuare secretarul general al partidului preciza :

„Întregul învăţămînt trebuie să pregătească tineretul pentru producţie, pentru muncă (...). Fiecare trebuie să înţeleagă că se pregăteşte nu pentru a deveni funcţionar, ci pentru a contribui la sporirea avuţiei naţionale".

Din pasajele de mai sus se desprinde cu claritate ideea că deosebirea fundamentală dintre şcoala care pregătea funcţionari şi cea care pregăteşte pentru producţie este că dacă prima operează prin selecţie, pregătind numai pe unii, cea de a doua trebuie să-i cuprindă şi pregătească pe toţi. Pentru producţie trebuie pregătit întreg tineretul şi atunci nu-şi mai au rostul mijloacele vechi de selecţie. Ca urmare, şcoala de 10 ani, ca şcoală de ridicare a gradului de pregătire teoretică şi practică a întregului popor, are nevoie de mentalitate didactică cu alţi parametri :

a) În principiu să fie obligatoriu ca fiecare învăţător şi profesor să ducă la capăt elevii pe care i-a primit, atît pentru că este imoral să laşi în sarcina altuia ceea ce nu ai rezolvat tu, cît mai ales pentru că repetenţia nu rezolvă astăzi nimic în şcoala de masă. Repetenţia ar avea o justificare în clasele I—II, cînd învăţarea poate fi reluată de la capăt, dar şi atunci este preferabil ca copiii slabi fiziceşte să înceapă şcoala la 7 ani decît să facă experienţa tristă a repetenţiei. În clasele V—X ea înseamnă de obicei întreruperea şcolarităţii şi nu o învăţare în plus.

b) Un experiment complex şi de durată, făcut de noi în cadrul Centrului de ştiinţe sociale al Universităţii din Iaşi a arătat că cel mai sigur mijloc de a-l menţine pe copil în şcoala de masă este de a-i asigura succesul printr-o activitate efectivă în clasă. Lecţia de predare-ascultare trebuie să facă loc în mod hotărît lecţiilor în care copiii învaţă în clasă, individual şi în colectiv, independent şi sub îndrumarea profesorului etc. Cel puţin 50% din timpul şcolar al zilei să fie afectat muncii efective de învăţare a elevilor. În şcoala de selecţie învăţarea se asigură de către familie acasă. În şcoala de masă învăţarea se asigură la şcoală, aceasta fiind în genere o tendinţă a şcolii moderne. Dacă individualizarea învăţămîntului rămîne un deziderat în condiţiile claselor aglomerate, diferenţierea pe grupe de nivel în aceeaşi clasă este posibilă. La materii ca matematică, gramatică, fizică, chimie se pot da sarcini de muncă în clasă şi acasă după posibilităţile elevilor, asigurîndu-se astfel cunoştinţele de bază pentru cei mai slabi, cît şi o muncă mai intensă pentru cei mai buni, ceea ce reprezintă un învăţămînt pe măsură.

c) Experimentul nostru a arătat că este deplin posibilă „reevaluarea actualelor metode didactice", aşa cum cere Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, în sensul reducerii predării şi sporirii muncii independente a elevilor în clasă. În acest cadru se pot folosi apoi metodele active propriu-zise (problematizarea, algoritmizarea, descoperirea, munca pe grupe mici ş.a.), cu condiţia introducerii relaţiilor de cooperare între elevii înşişi şi între elevi şi profesori. Există o întreagă metodică în această privinţă, pe care nu o putem dezvolta aici, dar menţionăm că în acest sistem notele vor fi mai mult o evidenţă a sarcinilor parcurse, cu valoare orientativă şi mai puţin un mijloc de ierarhizare şi selecţie. Lucrînd zilnic la şcoală, aşa cum muncitorul lucrează la fabrică un număr de ore, elevii ajung să învingă dezordinea, lenea, indisciplina şi se învaţă să înveţe. Cînd munca şi nu nota este valoarea principală, se destramă de la sine fuga de şcoală, teama de notă, relaţiile proaste cu profesorii ş.a.

d) Va trebui să renunţăm la ideea că toţi elevii pot şi trebuie să înveţe foarte bine, idee care conduce la o predare-ascultare ce face abstracţie de om, de elev. Vor fi elevi care vor promova an de an însuşindu-şi numai aproximativ programa. Folosul mare pentru ei va fi din punct de vedere educativ. Vor citi şi ei la şcoală, vor recita, vor cînta, vor rezolva probleme împreună cu colegii mai buni, vor participa la lucrările practice şi vor de-

veni oameni disciplinați, capabili să se integreze ca factori pozitivi în organismul social. Se va lua în seamă și faptul că fiecare elev slab este talentat la ceva, ca de pildă aplicația unora spre ordine și disciplină, spre muzică sau desen, spre tehnică etc. Recunoscîndu-le și apreciindu-le aceste calități, ei devin de obicei foarte sensibili și gata să recupereze printr-un plus de efort sarcinile la care nu pot face față.

e) Cadrele didactice au în continuare rolul de factor conducător și hotărîtor în procesul instructiv-educativ și de pregătirea și conștiinciozitatea lor depinde reușita sau eficacitatea muncii elevilor în clasă. Se poate obiecta însă că în acest sistem unele cadre didactice vor putea să-și ascundă comoditatea prin justificarea că elevii nu sînt capabili de mai mult. Din păcate așa ceva se poate întîmpla. Dar credem că cei cărora le place lenea lenevesc și acum, încît este preferabil să contăm pe conștiința bună, pe responsabilitatea marii majorități. Nu renunți să-ți faci o casă nouă pentru că te temi că vei întîlni și cărămizi stricate. Orice învățător sau profesor, care renunță la a explica și asculta toată ora, în favoarea muncii efective a elevilor, este pe drumul cel bun și treptat își va crea un întreg sistem de antrenare a elevilor la munca de învățare în clasă.

f) Directorii și inspectorii școlari vor trebui să adopte criterii mai complete și mai complexe de îndrumare și control. Nu tracasezi un profesor la care ai descoperit 10—20 elevi mai slabi, înainte de a te convinge dacă nu cumva are și o sută sau două de elevi buni și foarte buni. Procedînd cu răbdare și tact, ei vor putea deosebi munca bună de cea proastă, hărnicia de lene, cinstea de ipocrizie și vor putea contribui realmente la introducerea noii mentalități didactice în clasele I—X, așa cum cere Hotărîrea C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cît și documentele mai recente ale partidului.

*

Punctele de vedere exprimate aici nu au putut fi dezvoltate în suficientă măsură. Mai ales nu au putut ilustra în ce constă sistemul de metode care asigură cooperarea dintre elevi, dintre elevi și profesori și munca independentă a elevilor în clasă. Autorul invită redacția, dacă găsește de cuviință, să deschidă o dezbatere pe aceste teme.

Aradul, centru politic al luptei naționale din perioada dualismului (1867-1918)*

Cunoscut cercetător și autor de lucrări valoroase în domeniul pedagogiei, al istoriei și istoriei învățămîntului din părțile arădene, prof. dr. Vasile Popeangă este din nou prezent cu o lucrare amplă, originală, profundă și deosebit de documentată, consacrată prezentării locului și contribuției Aradului la lupta națională din perioada dualismului. Această lucrare — cea mai extinsă și complexă pînă în prezent consacrată istoriei părților arădene în acea perioadă — aduce o însemnată contribuție la aprofundarea cunoașterii trecutului de luptă națională și socială a poporului nostru pentru făurirea statului național unitar român la 1 Decembrie 1918.

Lucrarea prezintă în mod pregnant contribuția românilor arădeni la lupta pentru solidaritate, libertate și unitate națională în perioada 1867—1894. Odată cu proclamarea dualismului austro-ungar (1867) se amplifică mișcările cu caracter național și social ale românilor din Transilvania, Banat, Crișana și Maramureș. Acestea s-au concretizat, printre altele, prin înființarea Partidului Național Român (1881), afirmarea activismului în viața politică, elaborarea „Memorand"-ului și înaintarea sa Curții din Viena (1892), activitatea parlamentară a deputaților români, apărarea și amplificarea caracterului național al școlilor populare românești, înființarea și extinderea activității instituțiilor și asociațiilor culturale ale românilor (de exemplu „Asociația națională arădeană pentru cultura poporului român", „Reuniunea învățătorilor arădeni" ș.a.), intensificarea legăturilor — pe multiple planuri — cu ținuturile românești de peste Carpați, legături care au constituit, așa cum arată autorul, o dimensiune permanentă a vieții naționale, contribuind la formarea mentalității și a comportamentului tinerelor generații din perspectiva unității noastre de nezdruncinat" ș.a.

Lucrarea reliefează rolul Aradului, ca principal centru al românilor din Transilvania, în lupta pentru realizarea unității naționale, în perioada 1895—1918.

Sînt relevate aici contribuțiile aduse de militanții arădeni (Ion Russu-Șirianu, Vasile Goldiș, Ștefan Cicio-Pop ș.a.), rolul mișcării muncitorești și socialiste în lupta națională, rolul presei românești ca propagator energic al idealului unirii („Românul" — organul de presă al Partidului Național Român, „Tribuna", „Poporul român" ș.a.), al afirmării culturii naționale („Din asemenea cultură națională cu siguranță are să urmeze și libertatea națională", afirma V. Goldiș în 1912, anul sărbătoririi unui secol de la înființarea „Preparandiei" din Arad"). Un substanțial capitol („În freamătul anului de neuitat al pregătirii și înfăptuirii unirii") prezintă organizarea luptei naționale a românilor, stabilirea la Arad a Consiliului Național Român (Aradul devenind astfel principalul centru al luptei pentru unire), formarea gărzilor naționale, eșuarea tratativelor de la Arad cu guvernul ungar, pregătirea Adunării Naționale de la Alba Iulia și proclamarea Unirii.

Lucrarea prof. dr. V. Popeangă aduce astfel o contribuție esențială la prezentarea și înțelegerea mai profundă a rolului Aradului în înfăptuirea Unirii, ideal și aspirație permanentă a poporului român.

Bazată pe o informare documentară și bibliografică deosebit de bogată, pe o interpretare și sintetizare corespunzătoare a materialului, cartea de față se recomandă ca o lucrare de referință a istoriei acelor ani și ca o contribuție esențială la relevarea rolului proeminent al Aradului în mișcarea națională a românilor transilvăneni pentru unire.

OCTAVIAN MĂNDRUȚ

* VASILE POPEANGĂ, *Aradul, centru politic al luptei naționale din perioada dualismului (1867—1918)*, Editura Facla, 1978.

LIMBAJUL PROFESORULUI ȘI EFECTELE LUI ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHICE A ȘCOLARULUI

Conf. univ. dr. **DUMITRU VRABIE**

Universitatea din Galați

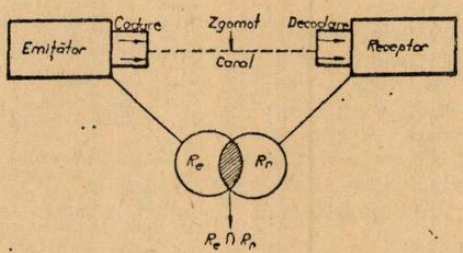
Limbajul **este activitatea umană de comunicare prin intermediul limbii. Deși legate între ele,** limbajul și limba sînt realități distincte. **Limbajul nu poate fi conceput fără limbă, dar însușirile și funcțiile limbajului nu pot fi atribuite în întregime limbii, tot așa cum nici proprietățile esențiale ale limbii nu pot fi puse pe seama limbajului.**

În timp ce limba este un sistem de mijloace lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale) istoricește constituite, cu ajutorul cărora se realizează comunicarea reciprocă dintre oameni, adică limbajul, acesta din urmă este o manifestare individuală a limbii **sau, după cum se exprimă S. L. Rubinstein, este** limba în acțiune, **adică aplicarea, utilizarea concretă a limbii de către individ.**

FUNCȚIA PRINCIPALĂ A LIMBII ȘI LIMBAJULUI este cea **comunicativă.** Strîns legată de aceasta este funcția **cognitivă.** În afară de aceste două funcții principale, limba și limbajul îndeplinesc și alte funcții subsidiare, dintre care vom menționa: funcția **reglatoare** (sistematizarea și organizarea proceselor psihice și a actelor de conduită), funcția **expresivă** (de exprimare a proceselor și stărilor afective) și funcția **persuasivă** (de influențare asupra convingerilor și voinței altora).

Procesul de învățămînt fiind purtătorul unui mesaj, este considerat ca o formă particulară de comunicare interumană. Schema abstractă a comunicării interumane propusă de W. Meyer-Eppler se extinde în principiu și asupra procesului didactic (Meyer-Eppler, W., 1963), Schematizarea grafică a comunicării interumane este redată în figura de mai jos.

Indiferent cîte verigi intermediare ar conține, orice sistem de comunicație presupune existența a două puncte extreme, care, de regulă, sînt distincte în spațiu și în timp: **emițătorul și receptorul.** În schema la care ne referim, distingem mai întîi emițătorul (E) și receptorul (R), care sînt, în cazul nostru, profesorul și elevul. Între cele două puncte (emițător și receptor) se află canalul (linia) sau



Modelul de comunicare interumană după W. Meyer-Eppler

calea de comunicare. Profesorul ca emiţător, la un capăt al sistemului, elaborează informaţia sau mesajul (idei, concepte, semnificaţii etc.) ce urmează a fi transmis. Iniţial mesajul este elaborat sub formă de impulsuri nervoase de către scoarţa cerebrală. Este clar că mesajul nu poate circula ca atare în „formă pură" ; el trebuie obiectivat în anumite semnale materiale care să fie perceptibile senzorial. Operaţia de convertire a mesajului în semnale se numeşte **codare.** Pentru ca mesajul să poată fi transmis este deci necesar ca el să fie transpus într-un cod, adică un sistem de semne care să fie comun, cel puţin parţial, emiţătorului şi receptorului, în cazul nostru profesorului şi elevului. În schema noastră relaţia aceasta este sugerată de cele două cercuri care se intersectează : unul dintre cercuri (Re), indică repertoriul emiţătorului, adică al profesorului *, al doilea (Rr) repertoriul receptorului (adică al elevului), iar partea haşurată marchează repertoriul comun (Re şi Rr). La destinatar (R) mesajul este **decodificat,** retransformat, în forma sa originară (semnificaţii, concepte etc.). Dacă repertoriul profesorului notat în schemă Re şi repertoriul elevului notat Rr sînt complet exterioare unul altuia, comunicarea nu este posibilă. Pentru ca să poată avea loc comunicarea trebuie să existe cel puţin o zonă de intersecţie, ca în schema de mai sus ; numai astfel însuşirea sensului comunicării respective devine posibilă. Evident, această zonă de intersecţie se extinde treptat în cursul şcolarităţii. O suprapunere completă a celor două repertorii (Re şi Rr) este forma ideală de comunicare spre care tinde procesul de învăţămînt.

Procesul de comunicare dintre profesor şi elev cuprinde nu numai **mesajul semantic** (idei, concepte, semnificaţii etc.), ci şi reacţiile afective, gesturile, atitudinile şi raporturile interpersonale ale celor doi factori aflaţi în relaţie. Acestea sînt comunicabile, adică se transmit de la profesor la elev şi de la elev la profesor — avînd o semnificaţie psihologică şi pedagogică deosebită în receptarea întregului mesaj — dar nu sînt codificabile. Ele (gesturile, reacţiile afective, atitudinile etc.) formează ceea ce W. Meyer-Eppler numeşte **mesajul ectosemantic.**

În procesul comunicării, profesorul şi elevul sînt şi emiţători de mesaje, dar şi receptori de mesaje. Numai urmărind această schemă este asigurată conexiunea inversă (feed-back-ul), menit să orienteze şi să optimizeze comportamentul elevului şi al profesorului în cadrul procesului de învăţămînt.

* Prin reeprtoriul profesorului şi repertoriul elevului înţelegem, în mare, fondul de noţiuni, operaţii, acţiuni etc. cu care operează cei doi factori aflaţi în relaţie, profesorul şi elevul.

VORBIND DESPRE LIMBAJUL PROFESORULUI trebuie să avem în vedere atît aspectul gramatical şi ortografic, corectitudinea exprimării orale sau scrise, cît mai ales încărcătura cognitivă, afectivă, empatică şi persuasivă pe care o au cuvintele pe care le folosim în procesul comunicării cu discipolii noştri *. De aceea nu este suficient să cercetăm doar puterea semnalizatoare a cuvintelor ca sisteme de excitanţi auditivi, ca semnale ale primelor semnale, ale semnalelor concrete. Trebuie să scormonim în spatele cuvintelor, să analizăm complexele psihice care stau în spatele lor şi care le susţin şi le dau viaţă.

Coborîndu-ne de la cuvînt ca semnal al semnalelor în viaţa reală, concretă, a oamenilor, vom constata îndată că puterea deosebită a cuvîntului, forţa sa de convingere vine de la persoană. De fapt, cuvîntul posedă atîta forţă persuasivă cîtă există în persoana care îl pronunţă.

Cuvîntul ca semnal ne trimite la persoană, iar persoana se exprimă prin cuvinte, deşi uneori se exprimă mai elocvent prin alte manifestări : mimică, fapte, atitudini, adică prin mesajul ectosemantic.

Pentru unii educatori limbajul apare ca un fapt al evidenţei, ca un fapt asupra căruia nu trebuie să se întreprindă nici un fel de demers ; ei se consideră ca nişte responsabili ai limbajului ştiinţei pe care o predau şi mai puţin ca educatori ce trebuie să direcţioneze, să anime şi să fie preocupaţi de transformarea noţiunilor în convingeri şi sentimente, în resorturi interne care să dirijeze comportamentul elevilor. Limbajul profesorului poate să înfrumuseţeze lecţiile şi prin **caracterul literar al expunerii ştiinţifice,** prin forma literară a lecţiilor. De ce s-ar cere oare, cînd expunem un fapt sau o teorie ştiinţifică, ca fraza noastră să fie aridă şi impersonală ? Marile opere ştiinţifice au cucerit nemurirea nu numai prin limpezimea, conciziunea, precizia şi adîncimea adevărurilor enunţate, ci şi prin arta exprimării lor, prin frumuseţea imaginilor folosite. Înrîurirea exercitată de marii profesori se datoreşte şi cultivării formei literare din lecţiile lor (Pavelcu, 1976). Calitatea limbajului face parte din structura persoanei. Limbajul defineşte nu numai nivelul intelectual al profesorului, ci şi sensibili-

* În orice comunicare umană vom găsi pe lîngă componentele esenţiale şi fundamentale şi o componentă *empatică* şi una *persuasivă*.

Empatia reprezintă abilitatea unui individ de a se proiecta pe sine în rolul interlocutorului, de a se identifica cu partenerul dialogului. Din această perspectivă se încearcă modificarea atitudinii partenerului spre sensurile dorite.

Persuasiunea reprezintă actul instrumental de sugestie spre direcţiile dorite. Prin structuri lingvistice şi nonlingvistice, aproape imperceptibil, partenerul este direcţionat spre atitudinile şi reacţiile dorite. Astfel, partenerul se oferă actului manipulativ de transformare.

tatea sa, nivelul său estetic. Cuvintele pot fi comparate cu formele picturii, sculpturii, cu sunetele muzicii. Reuşita unei lecţii nu constă numai în caracterul ei sistematic, coerent şi ştiinţific, ci şi în puterea ei de a străbate pînă în straturile adînci ale psihicului, în forţa ei de a mobiliza, de a mişca, de a emoţiona. Secretul unei asemenea lecţii trebuie căutat şi în forma ei literară.

CERCETĂRI CONTEMPORANE acreditează ideea că transferul afectiv între persoane se produce, în principal, prin sistemul semnelor neverbale: expresia feţei, tonul vocii, gestul etc., cărora, de regulă, nu li se acordă atenţia cuvenită în procesul comunicării cu elevii. Neglijînd funcţia persuasivă, emoţională şi empatică a limbii şi limbajului, riscăm să reducem educaţia la instrucţie. Remarcăm de asemenea că acolo unde se face abuz de cuvinte — cum se întîmplă în educaţia rău înţeleasă — puterea de semnalizare a cuvintelor „se tocește" şi trebuie, în acest caz, să găsim alte mijloace.

Înclin să cred că încărcătura afectivă şi persuasivă a limbajului profesorului explică în bună măsură succesul sau insuccesul în munca educativă, măsura în care valorile ştiinţifice, politice, morale şi filozofice pe care le transmitem elevilor devin convingeri ferme, cerinţe interne ale acestora, care să le directiveze comportamentul din interior.

În relaţiile noastre interpersonale cu elevii ne conducem adesea după o psihologie cu totul elementară şi aproximativă, nu reflectăm suficient asupra expresiilor pe care le folosim şi uneori ne ieşim din fire. Asemenea acţiuni nu pot, firește, duce la reuşită, însă pot genera efecte neaşteptate.

Pentru a vedea cum se reflectă în conştiinţa elevilor comportamentul verbal al unor profesori, am cercetat un număr reprezentativ de şcolari. Cercetarea ne permite să afirmăm că unii profesori se adresează şcolarilor, deseori, desigur involuntar, cu formulări ironice şi jignitoare, care au un efect frustrant asupra elevilor, dezvoltîndu-le şi întărindu-le atitudinile de evitare şi de opoziţie. Ce poate gîndi un elev despre sine şi despre profesor cînd, printre altele, i se spune: „muzeu de prostie", „stai ca o momîie", „asta ţi se trage de la deşteptăciune", „sper că astăzi ai să scoţi ceva din tine", „degeaba cheltuiesc părinţii cu tine" etc.

Aprecierea negativă a profesorului este uneori acceptată de elev; datorită prestigiului educatorului această notă de inferioritate se fixează în conştiinţa elevului, dînd naştere la ceea ce unii psihologi numesc „sindrom de descurajare". Profesorul vede în aceasta confirmarea prognozei sale şi nu un efect al greşelii comise. Aşa cum în medicină — notează academicianul V. Pavelcu — există boli numite „iatrogene", provocate de către medic fără intenţia acestuia, tot astfel în educaţie există vicii, defecte, eşecuri „didacsogene", provocate fără voie de educatori. Ele se datoresc mai ales lipsei de informaţie în ceea ce priveşte reacţia elevului la atitudinea profesorului şi ignorării repercusiunilor acestor trăiri asupra dezvoltării întregii personalităţi a elevului.

PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ demonstrează că ironia, jignirea, sarcasmul, ridiculizarea, dojana şi ostracizarea sînt departe de a fi cele mai bune mijloace pentru a dezvolta atitudini corecte la şcolari. Ca şi adultul, elevul — indiferent de vîrstă — are mîndria şi respectul propriu faţă de sine. Orice încercare de a umili sau a încurca un elev, mai ales în prezenţa colegilor lui, va sfîrşi printr-un rezultat nedorit: elevul ori se retrage în sine, refuzînd să mai comunice, ori reacţionează violent faţă de încercarea de a fi încurcat sau umilit, devenind agresiv, cu atitudini ostile faţă de şcoală şi faţă de societate, fiind un candidat la delincvenţă. Este modul de manifestare — de cele mai multe ori inconştient — faţă de acei care într-un fel sau altul l-au jignit sau chinuit, fie ei profesori, părinţi sau colegi. În domeniul psihic — observă V. Pavelcu — autoreglarea se manifestă mai ales în stările afective, unde predomină modurile automate de echilibrare, cînd prin contrast şi compensaţie iubirea se echilibrează prin ură, tentaţia prin repulsie, afecţiunea respinsă devine resentiment sau ură, umilinţă, suferinţă, provoacă impulsul de răzbunare. Legea compensaţiei nu este numai o lege biologică, ea este şi o lege psihică, mai ales afectivă (Pavelcu, 1970).

Primejdia de a se ajunge într-un cerc vicios în tratarea acestor elevi pare destul de mare. În faţa prestaţiei inferioare a elevului profesorul emite diagnosticul de „incapabil", rămînînd opac faţă de toată desfăşurarea procesului de interdependenţă, cu direcţia uneori descendentă, în ceea ce priveşte randamentul ulterior al elevului. Aprecierii emise de profesor elevul îi răspunde prin descurajare, deprimare, printr-o stare care provoacă o scădere a randamentului muncii sale. Această diminuare a rezultatelor sale suscită o apreciere şi mai puţin favorabilă din partea educatorului, determinînd o reducere şi mai gravă a randamentului şi aşa mai departe. Fenomenul se desfăşoară cu viteză şi acceleraţie variată. Educatorul are satisfacţia, în acest caz, de a fi depistat la timp „cazul" şi de a fi demonstrat „justeţea" diagnosticului, fără a fi bănuit un moment că el — aproape numai el — **a creat fenomenul prin însuşi diagnosticul său:** un „diagnostic" justificat de natura „simptomului", a conduitei, conduită motivată şi justificată de „diagnostic". Sub eticheta de copii „răi", „nedisciplinaţi", „înapoiaţi", „inapţi",

se clasifică, în aceste cazuri, victimele „educației" — educație vicioasă în cerc vicios, regres în educație, în spirală vicioasă. Este cazul să vedem aici acțiunea **legii insuccesului** : „din insucces în insucces" ; un eșec devine premisă a viitorului eșec ; frînarea acțiunii crește cumulativ ; procesul demobilizării energetice se accelerează pînă la golirea rezervelor motivaționale" (Pavelcu, 1970).

MATERIALUL FAPTIC DE CARE DISPUNEM ne permite să afirmăm că elevul frustrat este și izolat în grupul de elevi. Cum ajunge elevul frustrat să devină izolat și nepreferat de colegi ? Aprecierea profesorului față de elev se reflectă, cel puțin parțial, în aprecierea colectivului. Elevul frustrat simte nedreptatea ce i se face și — apărîndu-se prin agresiune și ostilitate — el însuși apare în ochii colectivului drept un tip dificil, imposibil, fenomen ce-și va pune amprenta pe relațiile lui cu colegii. Frustrarea, care la început era efect, a devenit, prin modul de reacție, un comportament inadaptat, ceea ce potențează izolarea, stigmatizarea și reprobarea școlarului de către grupul de elevi. Asistăm la o desfășurare ciclică în care cauza și efectul își schimbă locurile.

Expresii de tipul celor arătate mai sus vin în contradicție cu nevoile și trebuințele spirituale fundamentale ale ființei umane : respectul față de sine însuși, nevoia de siguranță pe termen lung, de succese și cea mai importantă dintre toate, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur. Nevoia de răspuns afectiv, în primul rînd, din partea părinților și profesorilor este deosebit de accentuată la copii și școlari. De aceea, prin întregul lor comportament, educatorii ar trebui să vină în **preîntîmpinarea acestor nevoi spirituale fundamentale** (Vrabie, 1976). Sentimentul de frustrare creează cea mai nefavorabilă atmosferă psihologică, în timp ce aprecierea pozitivă, lauda, bunăvoința au tocmai efectul opus.

Elevii apreciază expresiile jignitoare ca o desconsiderare a personalității lor, ei îl consideră pe profesor ca nepoliticos, se simt răniți, nedreptățiți. Aceasta se întîmplă, mai ales, la preadolescenți, care, ca urmare a labilității conștiinței de sine, tipice vîrstei lor, sînt afectați de lipsa de tact și în multe cazuri reacționează suprasensibil. În alte situații, asemenea expresii sînt însușite de elevi, alterînd exprimarea acestora. Expresii ca cele de mai sus tulbură atitudinea elevilor față de profesorul lor și îngreuiază formarea unui climat favorabil muncii creatoare în clasă.

CERCETĂRI RIGUROASE AU PUS ÎN EVIDENȚĂ anumite **legături dintre limbajul profesorului și unele particularități psihice ale elevilor.** Enumerăm doar cîteva asemenea corelații mai revelatoare : cu cît profesorul folosește un număr mai mare de expresii jignitoare, cu atît mai mare este numărul elevilor care întîmpină greutăți în a fi atenți la lecție, ezită să răspundă sau le este frică de a nu fi strigați în timpul lecției și a fi jigniți sau umiliți în fața clasei etc. Chiar dacă aceste corelații nu pot fi considerate ca unice expresii de legătură cauză-efect, este totuși probabil că modul autocratic, arogant, ironic, distant, nepoliticos în exprimare al unor profesori să contribuie la apariția și dezvoltarea la elevi a unor atitudini de evitare și de opoziție față de profesor și de școală.

Efectul acțiunii verbale depinde nu atît de intenția noastră, ci de impresia, de rezonanța pe care o are în conștiința celor cărora ne adresăm. Iată ceea ce în mod obișnuit se uită și de aceea dau greș atîtea acțiuni, altfel bine intenționate. De aceea este necesar să se acorde mai mare atenție modului în care educatorii se comportă din punct de vedere lingvistic cu elevii lor. Urmărind această problemă, vom constata că multe formulări cu care ne adresăm de obicei elevilor au un efect frustrant asupra lor. Ar trebui să ne străduim să diminuăm cît mai mult posibil numărul acestor expresii. Aceasta nu este chiar atît de simplu cum ar părea la prima vedere ; este însă posibil, iar eforturile în acest sens pot fi profunde și promițătoare. O schimbare de atitudine a profesorului în ceea ce privește modul în care comunică oral cu elevii săi lasă să se întrevadă efecte pozitive asupra disciplinei, atmosferei de studiu și asupra atitudinii elevilor față de profesorul lor în general, asupra relației profesor-elev în mod special. Relațiile bazate pe stimă și respect reciproc, pe cooperare, reclamă în mod imperios și un limbaj adecvat.

Studiul limbajului profesorului poate pune în evidență multe fenomene deosebit de interesante și cu largi rezonanțe asupra modernizării relației educator-educat. Dealtfel, orice demers de modernizare a relației educator-educat trebuie să înceapă cu **deformalizarea contactului uman,** cu cultivarea într-un spirit modern a relației de comunicare educațională.

BIBLIOGRAFIE

1. MEYER-EPPLER, W., *Problèms informationnels de la communication parlée,* în A. Moles, *Communication et Langages,* Paris, 1963.
2. PAVELCU VASILE, *Drama psihologiei,* ediția a II-a, E.D.P., București, 1972.
3. PAVELCU VASILE, *Invitație la cunoașterea de sine,* Editura științifică, București, 1970.
4. PAVELCU, VASILE, *Metamorfozele lumii interioare,* Ed. Junimea, Iași, 1976.
5. RADU ION, *Psihologia școlară,* Editura științifică, București, 1974.
6. VRABIE DUMITRU, *Atitudinea elevului față de aprecierea profesorului,* E.D.P., București, 1975.
7. VRABIE DUMITRU, *Efecte frustrante ale aprecierii școlare, în* „Revista de pedagogie", nr. 1/1976.

FUNCȚIILE FORMATIV-PRODUCTIVE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

Noua Lege a educației și învățămîntului, act normativ de o valoare deosebită, deschide noi perspective în direcția ridicării calitative a activității școlii românești de toate gradele în îndeplinirea rolului ei fundamental de factor principal de cultură și civilizație.

Avînd în vedere cerințele dezvoltării contemporane a școlii, în raport cu progresele pe plan mondial ale științei, tehnicii și culturii, noua Lege reflectă prezentul și perspectivele dezvoltării învățămîntului românesc. Ea a fost elaborată în concordanță cu necesitățile formării multilaterale a omului nou, cu o concepție avansată despre lume și societate, bine pregătit din punct de vedere politic, profesional și cultural.

Politehnizarea învățămîntului, integrarea acestuia cu producția, cercetarea științifică și proiectarea constituie principii fundamentale ale orientării școlii românești în etapa actuală, factori principali pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră.

1. Statutul școlii românești în etapa actuală

Orînduirea noastră socialistă a acordat întotdeauna un loc de frunte învățămîntului, în pregătirea forței de muncă, în educarea și formarea multilaterală a tinerei generații, a omului în general. „Grija și preocuparea partidului — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — pentru dezvoltarea învățămîntului de toate gradele izvorăsc din înțelegerea clară a faptului că edificarea socialismului, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate nu se poate realiza decît pe baza celor mai noi cuceriri ale gîndirii și tehnicii universale, că construirea socialismului trebuie să meargă în strînsă concordanță cu progresul rapid al științei și culturii" [1].

Într-o amplă sinteză privind politica partidului în domeniul învățămîntului, al pregătirii profesionale a forței de muncă, în Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, aprobat prin Hotărîrea Congresului al XI-lea al P.C.R. se prevăd ample măsuri pentru modernizarea învățămîntului românesc în toate verigile sale. Astfel, generalizarea și perfecționarea primei trepte a liceului în actualul cincinal (1976—1980) și generalizarea în mod treptat a celei de a doua trepte a acestuia (în perioada 1980—1990), în scopul cuprinderii întregului tineret în învățămîntul de 12 ani constituie un obiectiv prioritar. Totodată, orientarea învățămîntului liceal spre profiluri industriale, agricole și economice ; realizarea unui profil larg al liceelor, al învățămîntului general, precum și transformarea facultăților — în cadrul învățămîntului superior — în puternice centre de cercetare și producție, reprezintă linii directoare în organizarea unui învățămînt modern, la cerințele unei societăți în plin progres.

Atribuind învățămîntului rolul educațional-instructiv, precum și acela de forță principală de propulsie socială, **în concepția partidului nostru învățămîntul joacă rolul de verigă de legătură între știința contemporană (în dezvoltare cu o tendință exponențială) și producția modernă.** În această viziune, prin învățămînt se realizează transmiterea cunoștințelor furnizate de știință și producție, cunoștințe care se reproduc la o scară superioară prin folosirea instrumentului didactic (în școală și în producție), în vederea impulsionării pe același plan a producției, științei și a culturii în ansamblu.

Într-o societate ca a noastră în plină construcție socialistă spre comunism, **învățămîntul devine** — alături de știință și producție — **unul din factorii principali ai făuririi principalei avuții naționale: OMUL multilateral instruit și educat, cu o cultură și educație tehnologică superioară, cu o formație spirituală avansată.**

Impactul revoluției tehnico-științifice asupra învățămîntului evidențiază noua funcție a acestuia — fundamentală — și

1. NICOLAE CEAUȘESCU, România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 6, București, Ed. politică, 1972, p. 506.

anume **funcţia lui productivă** *). Transformarea ştiinţei într-o forţă de producţie, îngemănarea ei cu învăţămîntul şi producţia, precum şi sudura ştiinţei cu producţia, prin intermediul învăţămîntului, determină o interdependenţă deosebit de pregnantă între învăţămînt şi activitatea productivă, între nivelul calitativ al producţiei şi nivelul calificării producătorilor, între ritmul creşterii economice şi gradul de instruire a populaţiei.

Cu un secol în urmă K. Marx — printr-o intuiţie genială — scria că timpul cheltuit pentru dezvoltarea intelectuală a muncitorului apare ca „cea mai puternică forţă productivă". În manuscrisele pregătitoare la „Capitalul" din 1857—1858 Marx vorbeşte despre **„forţe de producţie materiale şi spirituale"**. Fr. Engels sublinia ideea că în procesul de producţie sînt două elemente active: **natura şi omul.** „Munca — scria Engels — include elementul spiritual al invenţiei, al gîndirii, alături de cel fizic, al simplei munci".

În zilele noastre specialiştii — economişti, politologi, sociologi, pedagogi etc. au ajuns la concluzia **că progresul economic al unei ţări se datorează în primul rînd factorului uman,** care constă în calitatea muncii, educaţie, pregătire profesională, cunoştinţe, organizare. Prin adaptabilitatea continuă a învăţămîntului la cerinţele economiei moderne el devine în mod necesar un accelerator al ritmului reproducţiei lărgite, al sporirii productivităţii muncii sociale, a avuţiei naţionale şi a venitului naţional.

În acest context, **învăţămîntul** ca factor determinant al creşterii gradului de complexitate a muncii creatoare de bunuri materiale, în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, devine treptat şi **un element component al procesului de producţie.** Influenţa sa asupra economiei poate fi apreciată în primul rînd sub aspectul formării cadrelor destinate diferitelor ramuri ale economiei naţionale, fapt ce condiţionează menţinerea şi chiar accelerarea ritmului repartiţiei lărgite (cantitativ şi calitativ), condiţie esenţială a progresului şi a bunăstării populaţiei.

Prin această nouă dimensiune, cea economică-productivă (în sensul producţiei materiale) nu numai că învăţămîntul nu îşi pierde funcţiile sale anterioare (de formare şi educare multilaterală; de a promova în rîndurile tineretului o cultură umanistă în accepţiunea clasică; de a pregăti cadre la nivel superior pentru toate sectoarele ştiinţei şi culturii etc.), ci le şi potenţează la un nivel superior, **şcoala devenind un factor activ de progres social, într-o viziune modernă.**

2. Dimensiunile şi implicaţiile politehnizării învăţămîntului

Noua Lege a învăţămîntului formulează principiul politehnizării învăţămîntului ca un principiu valabil pentru întregul nostru sistem de învăţămînt, acesta aplicîndu-se desigur în mod diferenţiat şi progresiv în raport de: nivelul de şcolarizare; de condiţiile concrete socio-economice ale instituţiei de învăţămînt şi de profilul acesteia; de nivelul de dotare tehnico-materială; nivelul de pregătire a cadrelor etc.

În intenţia de a pune în discuţie principiul politehnizării în scopul conturării lui mai precise, în sensul operaţional (din punctul de vedere al cercetării ştiinţifice în acest domeniu şi al activităţii concrete a cadrelor didactice în procesul instructiv-educativ), încercăm să scoatem în relief unele din orientările fundamentale ale învăţămîntului nostru în etapa actuală, care definesc originalitatea de concepţie, viziunea sistemică, integrată:

a) Principiul politehnizării este corelat cu acela al integrării învăţămîntului cu producţia, cercetarea ştiinţifică şi proiectarea, factori de bază ai modernizării învăţămîntului şi ai potenţării lui la nivelul cerinţelor şcolii contemporane.

b) Sarcina şcolii de a pregăti tinerele generaţii pentru muncă şi viaţă; cultivarea în rîndurile acestora a pasiunii pentru nou, pentru ştiinţă şi adevăr.

c) Învăţămîntul — factor principal de cultură şi civilizaţie, de educare a omului nou — pregăteşte cadrele necesare pentru toate domeniile activităţii economice şi sociale, pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, ale cunoaşterii umane.

d) Unităţile de învăţămînt au obligaţia să asigure orientarea şcolară şi profesională a elevilor în vederea realizării planului de şcolarizare la toate tipurile şi profilele.

e) Învăţămîntul contribuie la ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională, de cultură şi conştiinţă a întregului popor, la progresul general al societăţii (educaţie şi instruire permanentă).

f) Prin conţinutul său învăţămîntul (de toate gradele) asigură: accesul — în mod treptat şi diferenţiat — al tineretului şcolar şi universitar la noile cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii (cunoştinţe ştiinţifice,

*) Folosim conceptul de *muncă productivă* într-o accepţie mai cuprinzătoare, de acord cu unii sociologi şi economişti ca Radovan Richta, G. N. Volkov, P. A. Racikov, Barbu Zaharescu, Constantin Sîrbu, care scot în evidenţă *caracterul „productiv" al tuturor muncilor în socialism care sporesc avuţia socială, satisfac diferite necesităţi ale poporului, ale oamenilor muncii.* În această accepţie, în afară de participanţii direcţi la producţia materială, *din rîndurile lucrătorilor productivi fac parte şi acei ce muncesc în domeniul ştiinţei, artei, învăţămîntului, în conducerea şi organizarea economiei naţionale, administraţia de stat, în unele servicii (în special în cel sanitar care contribuie nemijlocit la refacerea forţei muncii umane)* etc.

culturale și de specialitate); asigură pregătirea unitară tuturor elevilor în domeniul științelor fundamentale exacte precum și de specialitate; în domeniul științelor economice, al conducerii și organizării științifice a producției și a muncii etc.

Abordînd unele aspecte ale funcției productive a învățămîntului prin prisma concepției partidului nostru privind politehnizarea școlii românești, nu se pierde desigur din vedere nici funcția sa în domeniul cultural-umanist, prin: stăpînirea de către elevi și studenți a concepției științifice, revoluționare a materialismului dialectic și istoric; a limbii române; a literaturii, istoriei și geografiei patriei; a istoriei și geografiei umane, în scopul formării și educării unor tineri multilateral dezvoltați, constructori conștienți și devotați ai noii orînduiri sociale.

În condițiile revoluției tehnico-științifice, alături de **funcția productivă a învățămîntului,** acesta își dezvoltă deci și **funcția educativă și prospectivă.** Apar în același timp și alte funcții ale învățămîntului: **educația permanentă** (prin reciclare, recalificare, policalificare); funcția de **valorificare superioară a resurselor umane** (înnoirea permanentă a planurilor și programelor de învățămînt, a metodelor de instruire și educație (în școală și direct în producție); crește rolul învățămîntului în **elaborarea și corectarea structurii socioprofesionale a populației**; în prefigurarea diviziunii sociale a muncii; în aplicarea în viață a sarcinilor privind **accelerarea integrării sociale a tineretului.**

În această concepție a conducerii partidului, învățămîntului îi revin sarcini și în sfera ridicării productivității muncii, în vederea reducerii cheltuielilor de producție (organizare, conducere, inovație), în dezvoltarea conștiinței socialiste, în reducerea deosebirilor între munca fizică și cea intelectuală, a deosebirilor esențiale dintre sat și oraș, în accentuarea procesului de omogenizare a societății noastre. În aceste condiții **școala devine una din instituțiile centrale ale viitorului.** De aici și necesitatea imperioasă ca cercetarea științifică din acest domeniu să aducă o contribuție substanțială la sporirea eficienței învățămîntului.

3. Strategii inovatoare: reorientări și reevaluări

O analiză atentă a funcției productive a **învățămîntului** scoate în evidență **legătura strînsă a acestuia cu problemele economiei,** printre care: **uzura morală a cunoștințelor** (în special a celor **tehnologice**); problema **pierderilor** și **rebuturilor** (mediocritate, repetență, fluctuație în producție și consecințele ei economice); **eficiența investițiilor** (modernizarea și perfecționarea procesului de instruire, la nivelul tehnologiilor de vîrf); analiza **costurilor** la diferite niveluri; **prognoza** (necesarul de cadre; repartizarea teritorială a bazei tehnico-materiale a învățămîntului, folosirea cadrelor); **cuantificarea** influenței învățămîntului asupra sporirii eficienței economice, a venitului național și implicit asupra nivelului de trai al populației. Într-o astfel de abordare globală, interdisciplinară, sistemică a problemelor învățămîntului, **eficiența acestuia nu mai poate fi apreciată numai printr-o analiză „din interior",** ci și **„din exterior",** nu numai prin rezultatele anuale sau pe cicluri de învățămînt, ci **și prin eficiența în producție, în practica socială a tineretului, după terminarea școlii.**

Una din ideile novatoare de bază ale învățămîntului românesc este și aceea a **includerii în procesul de pregătire și educare a elevilor și studenților,** pe lîngă lecții, lucrări de laborator, cercuri, alte activități etc. — și a **practicii productive.** Prin aceasta se ridică la rangul de necesitate ideea renovării **„Tehnologiei didactice"** (în trecut: predare — reproducere a cunoștințelor achiziționate de către elevi) prin extinderea funcției acesteia direct în procesul de producție (fie în școală, fie în întreprindere). În condițiile mereu crescînde a obiectivelor și sarcinilor învățămîntului (școala devine și unitate de producție) se impune, după părerea noastră, constituirea unui nou domeniu de cercetare științifică, chiar o disciplină de graniță — **„Tehnologia învățămîntului"** *), prin care s-ar polariza spre acest domeniu, într-o abordare sistemică, interdisciplinară, prospectivă, preocupări variate cum ar fi: economia politică, ingineria tehnologică, matematica, statistica, sociologia, pedagogia, psihologia, medicina.

Abordarea principiului politehnizării învățămîntului prin prisma funcției sale productive supune atenției și necesitatea unor schimbări structurale în cadrul întregului sistem de învățămînt. Avem în vedere în primul rînd procesul de depășire (chiar de abolire) a distincțiilor rigide făcute în trecut între diferitele tipuri de învățămînt: general, științific, tehnic, profesional. În această concepție nouă avem în vedere că instruirea și educarea tineretului, încă de la nivelul învățămîntului primar și gimnazial urmărește atît obiective practice — manuale, cît și teoretice, tehnologice-creative etc. Com-

* Prin *tehnologie* acceptăm definiția ca fiind ansamblul proceselor, metodelor, procedeelor, operațiilor etc. folosite pentru obținerea unui produs. *În cazul „Tehnologiei învățămîntului" produsul obținut este OMUL, sub multiplele sale aspecte: profesional, cultural, educativ.*

partimentarea ce părea nemodificabilă pînă de curînd tinde să fie înlocuită cu o titulatură nouă, modernă, ca: **învățămîntul de bază** sau învățămîntul fundamental și treptele următoare ale **învățămîntului**, care se grefează pe învățămîntul de bază.

4. Puncte de vedere și propuneri operaționale

a) În condițiile complexității mereu crescînde a obiectivelor și sarcinilor învățămîntului (școala devine și unitate de producție), considerăm că sînt necesare schimbări de structură, organizare și echipare umană cu specialiști din toate sectoarele (ingineri, sociologi, ergonomiști, pedagogi, psihologi, medici). Avem în vedere o astfel de orientare nu numai în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, dar și la nivelul inspectoratelor școlare etc.

b) Reluăm o propunere mai veche, ca și în cadrul Ministerului Educației și Învățămîntului să ia ființă o direcție profilată pe problematica integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. În cadrul acestei direcții ar putea funcționa un serviciu cu sarcina de a urmări influența învățămîntului asupra dezvoltării economiei, precum și un serviciu de informatică, planificare, documentare și statistică, prin care să se furnizeze material de analiză, să se elaboreze prognoze, studii de perspectivă etc.

c) Pornind în cercetările noastre științifice de la ideea conducerii partidului de constituire de **„Centrale"** în diferite domenii de activitate, experimentăm, împreună cu inspectoratele școlare Teleorman și Alba, diverse modele de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția (ateliere mono, bi și polifuncționale; ateliere interșcolare; complexe școlare integrate: CEIPIEM — Alexandria și CENTIA — Alba Iulia), în scopul validării unui model la nivel național cu funcția de **„Centrală de învățămînt"**. Ipoteza de lucru este aceea de a transfera la nivelul inspectoratului școlar unele funcții de organizare, de conducere, de îndrumare, în scopul descongestionării Ministerului Educației și Învățămîntului de unele sarcini ce pot fi îndeplinite direct la nivelul județelor. În felul acesta ministerul ar avea posibilitatea, în mai mare măsură, de a se ocupa de problemele majore privind politica învățămîntului la nivel național.

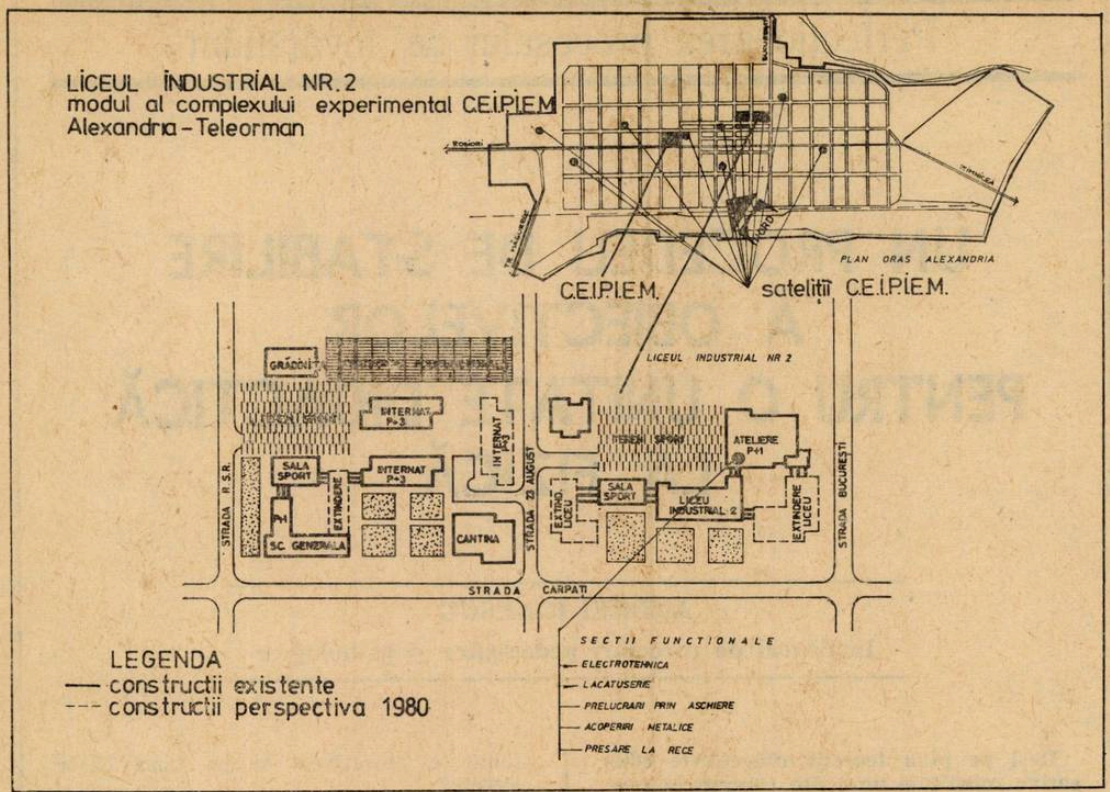
d) Pentru a conferi **educației tehnologice** în școală și direct în producție în fabrici, uzine, pe ogoare etc. — **un conținut** adecvat, în lumina principiilor fundamentale privind politehnizarea învățămîntului și integrarea acestuia cu producția, cercetarea științifică și proiectarea, se impun — după părerea noastră — și unele **măsuri noi în ce privește selecționarea, formarea și perfecționarea personalului didactic.** În acest sens considerăm ca fiind utilă și eficientă pregătirea sistematică în secții special constituite în institutele politehnice a profesorilor-ingineri destinați învățămîntului, pe un profil de dublă specialitate (inginer pe diferite profile-pedagog).

e) În elaborarea strategiilor învățămîntului concretizate în planuri de învățămînt, programe, manuale etc., se impune, de asemenea luarea în considerare a funcției productive a învățămîntului în totalitatea sa, la toate obiectele de învățămînt, care își dau mîna în laboratoare, în ateliere, pe locul de producție în întreprinderi și pe ogoare. În această concepție perioada practicii continue sau comasate a elevilor nu constituie o vacanță neoficială pentru unii profesori, ci o **angajare comună, pentru aplicarea în condiții de producție a** cunoștințelor achiziționate în procesul de învățămînt. Pe de altă parte, dezvoltarea impetuoasă a tehnologiilor implică reorientarea structurală a procesului instructiv-educativ, adaptarea lui continuă la schimbările produse de revoluția tehnico-științifică.

f) Includerea în procesul instructiv-educativ a practicii productive impune, de asemenea, **extinderea preocupărilor ecologiei,** ca ramură a biologiei care studiază raporturile dintre organisme și mediul înconjurător, în care se dezvoltă, trăiesc și muncesc. Îmbinarea mediului înconjurător, a ambianței (ECO) cu tehnica și tehnologiile în care lucrează omul au dus la crearea unei noi ramuri — ECOTEHNICA, domeniu de cercetare prioritar și deosebit de valoros pentru vîrsta școlarității. Aceasta cu atît mai mult cu cît o parte din utilajele și mașinile pe care le au în dotare școlile sînt încă dintre cele vechi, cu niveluri tehnice și tehnologice depășite, care nu asigură întotdeauna un mediu corespunzător cerințelor organismului copilului, în plină dezvoltare.

g) Se impune o **concepție novatoare și în ce privește educația științifică a tineretului școlar.** Numai transmiterea unor adevăruri certe, verificate de viață, unilateralizează procesul instructiv-educativ. Școala trebuie să învețe tineretul și **cu controversa,** cu **ipoteza.** Numai astfel se poate educa gîndirea, se poate trezi curiozitatea științifică, se pot cultiva **pasiunile pentru cunoaștere.** Tineretul trebuie convins de **relativitatea multor noțiuni științifice.** Știința emite continuu ipoteze, verifică, experimentează, aplică. Infuzia științei în procesul instructiv-educativ este indicat să înceapă la vîrsta cea mai fragedă a copilului.

Pe de altă parte, să nu uităm că fiecare idee științifică are sau poate avea și o valabilitate practică. **Să transformăm deci cunoștințele științifice depozit, în cunoștințe acționale, utilizabile în pro-**



cesul muncii, al producției, creativității. Numai astfel cunoștințele, știința devin factori de producție și de progres social, **realitatea construită de om dovedind desăvîrșirea unui proces de cunoaștere.**

h) Depistarea la vîrsta timpurie și cultivarea inteligenței tehnice, a inteligenței în general constituie, după părerea noastră, una din sarcinile fundamentale ale școlii în etapa actuală, domeniu de vîrf și prioritar al educației tehnologice. Din păcate, această avuție națională de o valoare inestimabilă nu este încă luată în considerare la justa ei valoare. Dacă acceptăm ideea că **funcțiile esențiale ale inteligenței constau în a înțelege și a crea, a inventa,** considerăm că obiectivul prioritar al școlii noastre în etapa actuală este contribuția acesteia la cultivarea inteligenței tineretului în general, a inteligenței tehnice în special.

Se pune și problema în ce măsură cercetările științifice în problematica muncii au slujit și slujesc aceste deziderate și sarcini puse învățămîntului de către conducerea partidului. De aceste aspecte ne propunem să ne ocupăm într-un studiu viitor.

O apariție marcantă a istoriei învățămîntului*

Lucrarea acad. prof. univ. dr. doc. Ștefan Bârsănescu și prof. Florela Bârsănescu — *Dicționar cronologic. Educația, învățămîntul, gîndirea pedagogică în România* — înscrie în publicistica noastră de specialitate o apariție de o factură și o valoare deosebită. Ea constituie primul dicționar pedagogic cronologic, reușind să pună în lumină — din cele mai vechi timpuri și pînă în prezent — date, evenimente de mare însemnătate, care „marchează — după cum subliniază autorii — realizări notabile în trecutul educației, școlii și gîndirii pedagogice de pe teritoriul țării noastre, din care să se poată desprinde răspunsuri referitoare la vechimea acestora, la dimensiunile cîmpului educativ, la perioadele și etapele străbătute, la structurile educației instituționalizate și ale demersului educativ, la tipuri de educatori, de profesori și pedagogi care au acționat de-a lungul vremurilor, precum și la fondul de idei pe care l-au vehiculat aceștia, ca și la tehnicile instructiv-educative de care s-au servit în activitatea lor" (p. 5).

Lucrarea are o valoare deosebită, demersul diacronic — evenimențial făcînd posibil să apară pregnant vechimea și continuitatea, caracterul creator și vocația universalului, ca trăsături fundamentale ale culturii și învățămîntului românesc.

În adevăr, un mileniu de cultură și civilizație românească a încrustat pe prim plan complexul proces ascendent al continuității și asimilării creatoare a marilor valori culturale, proces izvorît din realitățile noastre social-culturale și desfășurat stadial, pe etape de dezvoltare, în funcție de condiții economice și sociale specifice unei epoci date. Analiza structural-istorică a vocației universalului în creația culturală a poporului nostru relevă semnificative cristalizări în orizont european a valorilor culturii românești.

(continuare în pag. 37)

* ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, FLORELA BÂRSĂNESCU, *Dicționar cronologic. Educația, învățămîntul, gîndirea pedagogică din România*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1978.

UN PROCEDEU DE STABILIRE A OBIECTIVELOR PENTRU O UNITATE DIDACTICĂ LA FIZICĂ

ANDREI IONESCU

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Deși pe plan teoretic obiectivele educative constituie unul din conceptele centrale ale didacticii moderne, utilizarea lor în practica noastră școlară reprezintă încă un proces lent ale cărui rezultate sînt deocamdată puțin convingătoare. Există cîteva cauze care pot explica această aparentă inerție, unele fiind intrinseci teoriei care fundamentează elaborarea unei tehnologii didactice. Una din ideile viabile ale acestei teorii este aceea că învățarea trebuie să fie un proces eficient. Aprecierea eficienței face necesară definirea scopurilor procesului de asemenea manieră încît să fie posibilă o comparație cantitativă între ceea ce se aștepta și ceea ce s-a realizat. Aceasta înseamnă că descrierea scopurilor, pentru a fi utilă din punctul de vedere al evaluării, trebuie să permită măsurarea nivelului la care ele au fost atinse, ceea ce impune formularea scopurilor în termeni de comportament. Un obiectiv reprezintă deci enunțarea unei intenții pedagogice în termeni de comportament. O listă de obiective descrie performanța finală pe care elevul trebuie să o demonstreze și în raport cu care putem aprecia eficiența procesului de învățare.

Din această perspectivă selectarea conținutului devine o operație, dacă nu inutilă, în orice caz nerelevantă pentru organizarea procesului. Ea ar trebui înlocuită cu operația de definire a obiectivelor. Se ridică totuși o întrebare la care răspunsul e dificil: cine stabilește obiectivele și pe baza căror criterii?

Se admite că la nivelul operațional definirea obiectivelor este sarcina profesorului, dar criteriile care să orienteze această activitate sînt încă departe de clarificare.

E drept că există un număr destul de mare de exemple de cursuri ale căror obiective par și rezonabile și complete. Dar aceste exemple sînt alese cu precădere din domeniul pregătirii de specialitate. În aceste cazuri performanța finală a celui ce învață este precis circumscrisă de specificul activității pe care acesta o va desfășura.

Nu aceeași este însă situația în cazul învățării științelor fundamentale. Studiul unei științe nu este un scop în sine, ci urmărește în general înzestrarea elevului cu un repertoriu de deprinderi care să faciliteze specializarea lui ulterioară într-un domeniu. Dacă știm cu ce tip de sarcini va fi confruntat un specialist, există posibilitatea ca prin analiza lor să identificăm deprinderile de care trebuie să dispună el și dintre acestea să le selectăm pe cele care pot fi formate prin studiul unei discipline. Această operație este însă extrem de dificilă, dacă nu imposibilă, avînd în vedere marea diversitate a activităților umane precum și dinamica lor.

O altă procedură posibilă o constituie deducerea obiectivelor specifice din obiectivele generale ale studiului disciplinei, care la rîndul lor sînt determinate de

politica de învățămînt. Dar și această operație prezintă la rîndul ei o serie de dificultăți. Este greu să transpunem în termeni de comportament scopuri care în multe cazuri sînt formulate astfel : „Un curs de fizică trebuie să contribuie la dezvoltarea intelectuală generală a elevului“ [1]. Chiar o descriere mai detaliată a unui asemenea scop se reduce de obicei la o listă de capacități pe care dorim să le formăm sau să le dezvoltăm la elevi : capacitatea de asimilare, de transfer, de exprimare în limbajul științei, de investigare științifică [2]. Nu negăm faptul că asemenea obiective sînt dezirabile, și sîntem de asemenea de acord că nu putem afirma că un elev a progresat pe plan intelectual decît dacă el dovedește că a devenit capabil să efectueze anumite operații care înainte nu-i erau accesibile. Dar este dificil de stabilit care anume capacități sînt implicate în realizarea unei performanțe, sau care ar trebui să fie evoluția performanțelor pentru a dovedi dezvoltarea unei anumite capacități. Atîta vreme cît nu dispunem de un model al proceselor psihice care sînt implicate în elaborarea răspunsului la o situație stimul specifică studiului unei discipline, încercarea de a transpune obiectivele vizînd dezvoltarea mentală în termeni de comportament observabil rămîne o procedură arbitrară. Rezultă că obiectivele generale ale studiului disciplinei oferă un cadru necesar definirii obiectivelor operaționale dar nu le determină în mod univoc.

Considerăm că un punct de sprijin important pentru stabilirea obiectivelor în termeni de comportament îl constituie specificul disciplinei. Orice știință propune un mod de a descrie realitatea cu ajutorul unui ansamblu de concepte. Imaginea astfel construită este rezultatul unui proces de investigare cu ajutorul unor metode specifice. Obiectivele generale ale studiului unei discipline urmăresc în general atît inițierea elevilor în domeniul metodelor de investigare, cît și punerea lor în posesia unui model mai mult sau mai puțin simplificat al realității. Fizica poate fi definită drept „interogarea premeditată a naturii“ prin intermediul experimentului sistematic. Dar dacă „punerea întrebării este o operație fizică, atît întrebarea, cît și răspunsul sînt formulate prin intermediul unor simboluri abstracte“ [3]. Aceste simboluri reprezintă conceptele fizicii precum și relațiile dintre ele. Ansamblul reprezintă o structură. Învățarea fizicii ar consta într-o continuă extindere a ariei de concepte asimilate de elevi și tot mai buna structurare a acestora. Tradusă în planul acțiunii o relație între două sau mai multe concepte constituie un operator [4], sau cu alt termen o deprindere [5]. La rîndul lor operatorii (deprinderile) se pot compune formînd structuri operatorii (deprinderi complexe). Caracterul coerent al unei științe, în speță fizica, face ca fiecare achiziție în domeniul operațional să fie susceptibilă de transfer și această posibilitate trebuie exploatată în momentul în care ne propunem stabilirea obiectivelor unei teme sau lecții. Aceasta cu atît mai mult cu cît fizica-știință se reflectă în fizica-obiect de învățămînt printr-un proces care duce la sărăcirea dacă nu chiar la deformarea spiritului său. Nu este locul să discutăm criteriile de selecționare a conținutului fizicii școlare, dar este clar că restricțiile impuse studiului disciplinei (timp limitat, mijloace de învățămînt insuficiente, imposibilitatea de a folosi un aparat matematic dezvoltat) elimină foarte multe elemente importante ale structurii științei. În plus, tendința de a oferi elevilor cît mai multe informații din cît mai multe domenii ale fizicii duce la ruperea unității obiectului în așa-numitele capitole relativ independente. Astfel, în locul unei rețele compacte de relații, și deci de operatori posibili, obținem un ansamblu slab structurat de „cunoștințe“.

Pentru aceste motive considerăm că prima etapă în definirea obiectivelor operaționale ale unei teme ar trebui să o constituie analiza structurii sale, precum și a modului în care ea se încadrează în ansamblul cunoștințelor de fizică ale elevilor. În cazul în care am dispune de un model al structurii cunoștințelor de fizică, operația s-ar reduce la „decuparea“ unei secțiuni a acestei structuri și la identificarea relațiilor care „intersectează“ limitele domeniului. Dar încercările de construire a unui asemenea model nu au dus, cel puțin pînă acum, la un rezultat utilizabil. În această situație ne rămîne doar posibilitatea unei explorări empirice ghidate de cîteva întrebări la care ne propunem să formulăm răspunsuri :

— Care sînt elementele de conținut pe care le introduce tema **studiată ?**

Răspunsul la această întrebare este conținut în programă și manual, deși nu întotdeauna în mod explicit.

— Ce relații se pot stabili între aceste elemente ?

Prin formularea răspunsului la această întrebare punem de fapt în evidență posibilitățile de a crea ocazii de activitate pentru elevi.

— Care sînt elementele de conținut deja învățate și care pot fi puse în relație cu noile cunoștințe ?

1. P.S.S.C., *Fizica. Textul profesorului*, E.D.P., București, 1974.
2. *Programa de fizică pentru clasele VI—XII*, M.E.I., București, 1978.
3. E. HUTTEN, *Ideile fundamentale ale fizicii*, Editura enciclopedică română, București, 1970.
4. L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'education*, Paris, Bruxelles, 1977.
5. R. Gagne, *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1977.

La aceste întrebări găsim în general răspunsul în manual. Dar de obicei în prezentarea conținutului unei teme sînt puse în evidență cu precădere relațiile cantitative exprimate prin expresii matematice. Cel puțin la fel de importante ar fi relațiile de apartenență (în ce clase se încadrează noile cunoștințe), relațiile comparative (care este importanța relativă a noilor cunoștințe în raport cu ansamblul) sau cele analogice.

Cea mai importantă întrebare din punctul de vedere al definirii obiectivelor temei o constituie însă următoarea:

— Care din elementele de conținut învățate în cadrul temei urmează să fie utilizate ulterior și care din deprinderile exersate sînt susceptibile de transfer?

De obicei profesorii au în vedere posibilitățile de integrare a noțiunilor studiate la un moment dat într-un ansamblu mai larg. Dar este dificil să iei permanent drept cadru de referință în planificarea lecțiior întreaga programă și de aceea sînt omise relațiile posibile cu temele al căror studiu este mai îndepărtat în timp. Și mai important este faptul că se pierde din vedere faptul că unitatea fizicii e dată nu numai de conexiunile dintre conceptele sale ci și de existența unui ansamblu de procedee (algoritmi, strategii, metode) utilizabile într-un mare număr de situații între care există relații de analogie. Aria lor de aplicabilitate care depășește limitele unei teme le conferă valoare instrumentală. În plus, rezultatele aplicării lor au caracterul unor producții convergente ceea ce permite descrierea acestora în termeni de performanță. De aceea, considerăm că principala pondere a obiectivelor comportamentale ale unei teme trebuie să o dețină acele sarcini care presupun aplicarea unor procedee care o dată însușite vor intra în repertoriul de deprinderi al elevului cu valoare instrumentală.

Este evident faptul că în acest mod nu epuizăm posibilitățile definirii obiectivelor unei unități de conținut. Important este faptul că dispunem de un criteriu mai obiectiv decît intuiția sau bunul simț al celui care proiectează instruirea. Dar pentru ca procedeul să devină eficient este necesar un exercițiu îndelungat, de aceea considerăm că punerea acestei operații în sarcina profesorului reprezintă o supralicitare a posibilităților sale.

ROLUL IMAGINII DESPRE SINE ÎN INTERCUNOAȘTERE

ANA CATINA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Inter și autocunoașterea sînt două procese ce se desfășoară concomitent. Cunoașterea de sine se realizează prin comparare cu alții [1], iar ceilalți sînt cunoscuți prin raportare la sine, la propria experiență concretizată în sisteme de criterii ce le aplică fiecare în intercunoaștere. Cu ajutorul acestor sisteme individual dezimplică, interpretează și evaluează comportamentele observabile și neobservabile ale celor din jur [2]. Sistemul de intercunoaștere și autocunoaștere este de fapt același [3], diferită fiind numai modalitatea de evaluare cu ajutorul său: cercetările experimentale au arătat că în autoevaluare sistemul este aplicat cu un grad de toleranță mai mare decît în cazul intercunoașterii [4]. Nivelul acestei toleranțe este în principiu reglat de sancțiunea socială, de ceea ce omul percepe a fi părerea celor din jur despre sine; acest mecanism de reglare are drept scop păstrarea unui echilibru corect între ideal și real [5].

ÎN PERIOADA ADOLESCENȚEI, imaginea ideală cu privire la sine are un rol însemnat, activ și dinamizant. Ea reprezintă suportul tendinței de perfecționare, de autoeducare în vederea atingerii opțiunii valorice ca scop final al întregului proces de fixare a unei identități stabile, distincte și consistente de care adolescentul are foarte multă nevoie [6]. Raportul ce se stabilește între această imagine

(cea ideală) şi imaginea despre sine, pe care o vom numi cea reală, influenţează modul de raportare al individului la ceilalţi indivizi. Supra sau subevaluarea propriei persoane reprezintă în fapt imaginea personală cu privire la relaţia propriilor capacităţi cu cele atribuite imaginii ideale. Supra sau subevaluarea este însă şi urmarea formării unei imagini cu privire la raportul între propriile capacităţi şi capacităţile celor din jur ce vor fi evaluate ca aflîndu-se la distanţe inegale faţă de aceeaşi imagine ideală. Cu alte cuvinte supraevaluarea plasează propriile capacităţi mai aproape de ideal decît sînt în realitate, iar pe cele ale celor din jur mai departe de ideal decît sînt în realitate ; subevaluarea va urma traseul exact contrar. Realismul auto şi interevaluării va determina întreg setul atitudinal şi comportamental al individului, conturînd şi acurateţea adaptării sale sociale.

Iată deci că studierea imaginii despre sine reprezintă un aspect important în ordinea de idei a cunoaşterii şi educării personalităţii.

Cercetarea de faţă şi-a oprit atenţia asupra particularităţilor autoaprecierii şi a rolului imaginii despre sine în diferenţierea rolurilor sociale într-un grup de adolescenţi. Cercetarea acestei vîrste ni s-a părut oportună avînd în vedere că ea reprezintă momentul definirii imaginii despre sine şi al stabilizării mecanismelor percepţiei sociale în general.

Lotul cercetat. Au fost supuse studiului două clase ale clasei a XII-a din două licee pedagogice cu sediul în Bucureşti. Lotul a cuprins 55 de eleve cu media de vîrstă de 18,7 ani.

Metoda cercetării. S-a utilizat grila Rep, care a cuprins un set de 11 evenimente de apreciat. Cele 11 evenimente au fost : subiectul însuşi şi cîte 10 eleve (pentru fiecare clasă), care au fost selecţionate anterior cu ajutorul profesorilor clasei în aşa fel încît să reprezinte următoarele roluri sociale : liderul profesional, liderul psihologic, o elevă cu popularitate, persoane retrase, dar nesancţionate de grup, persoane respinse (sancţionate de grup). Subiecţii au fost solicitaţi de a furniza 10 criterii bipolare, care să reprezinte calităţi pe care ar dori să le aibă o persoană adolescentă ideală. După înscrierea celor 10 criterii pe fiecare rînd al grilei, li s-au dictat subiecţilor numele celor 10 colege pe care trebuiau să le înscrie în cele 10 capete de coloană ale grilei alături de rolul „eu“ (subiectul însuşi). Apoi au fost rugaţi să aprecieze cu ajutorul fiecărui criteriu fiecare eveniment (colegă înscrisă în grilă) după cum urmează : să se noteze cu semnul „+“ atunci cînd colegei apreciate îi este caracteristică calitatea desemnată de primul pol al criteriului ; în caz contrar, cînd îi este mai proprie calitatea desemnată de al doilea pol al criteriului, să se lase loc liber. La sfîrşitul probei subiecţii au fost rugaţi să facă o apreciere impresivă, globală, cu privire la modul în care consideră că se aseamănă sau nu, în general ca om, cu fiecare colegă pe care a apreciat-o şi pe cale analitică (prin aplicarea fiecărui construct în parte). Asemănarea impresivă s-a notat cu semnul „+“, neasemănarea cu semnul „—“, iar atunci cînd nu se putea face nici una din aceste două feluri de aprecieri, s-a notat cu semnul „±“ (neutralitate) înscrise deasupra fiecărui nume în parte.

S-au dat subiecţilor încă două grile ce cuprindeau aceleaşi evenimente şi au fost rugaţi să opereze aprecieri după procedura descrisă mai sus, utilizînd însă două seturi de constructe alese de fiecare după cum urmează : experimentatorul a afişat pe rînd două liste de cîte 20 de criterii : o listă cu 20 de criterii exclusiv afective şi una cu 20 de criterii exclusiv atitudinale. Subiecţii trebuiau să îşi aleagă din fiecare cîte 10 criterii (10 criterii afective pentru o grilă şi 10 criterii atitudinale pentru cea de a doua grilă), pe care le considerau a fi caracteristici umane cu ajutorul cărora pot cunoaşte cel mai uşor şi cel mai bine o persoană de vîrstă adolescentă (deci criteriile care prezintă pentru fiecare cel mai înalt grad de relevanţă în intercunoaştere).

Indicatorii probei. În analiza rezultatelor s-au avut în vedere următorii indicatori :

a. identificarea cu ceilalţi : s-au calculat scorurile de potrivire între structura imaginii cu privire la sine şi cea cu privire la fiecare dintre cei apreciaţi. Un scor de 0—2 potriviri arată o identificare negativă (prin opoziţie), un scor de 8—11 potriviri indicînd o identificare pozitivă (conform sign test pentru eşantioane mici) ;

b. imaginea global impresivă : indicator rezultat din aprecierea global impresivă, care reprezenta consideŗarea similarităţii disimilarităţii sau neutralităţii de structură între sine şi alţii printr-o apreciere ce nu conştientiza criteriile utilizate, ci avea în vedere doar o părere generală a subiectului.

c. numărul de calităţi pozitive atribuite, calculat prin sumarea semnelor „+“ ce figurau pentru fiecare rol, în fiecare grilă.

Rezultatele cercetării

Din modul în care s-au autoapreciat cu ajutorul constructelor ce constituiau imaginea ideală, s-a desprins imaginea cu privire la sine, prin calcularea mediei calităţilor pozitive autoatribuite. Atunci cînd aprecierea s-a făcut cu ajutorul sistemului propriu de constructe, adolescenţii studiaţi şi-au atribuit în medie 7,81 de calităţi pozitive ; imaginea ideală coincide numai în puţine cazuri cu imaginea despre sine : 4 subiecţi şi-au atribuit 10 calităţi pozitive, iar 16 şi-au atribuit 9 calităţi pozitive. Cea mai „săracă“ atribuire a fost de 3 calităţi

pozitive şi a fost întîlnită la 3 subiecţi. După părerea noastră, fără a dispune şi de alte date cu privire la raportul dintre imaginea ideală şi imaginea despre sine, distanţa dintre ideal şi propria persoană este echilibrată. Acest lucru este dovedit şi de faptul că mediile autoatribuirii calităţilor pozitive în cazul aprecierii cu ajutorul constructelor exclusiv neutre sau afective (ce nu oglindesc idealul) este mai înaltă (8,90 şi respectiv 8,30). În cazul utilizării constructelor neutre, deci a celor ce surprindeau trăsături atitudinale, 29,09% dintre subiecţi îşi atribuie 10 calităţi pozitive, 40% din subiecţi îşi atribuie 9 calităţi pozitive, cea mai joasă dintre atribuiri fiind de 7 calităţi pozitive, ce apare la 7,27% dintre subiecţi.

În cazul utilizării constructelor exclusiv afective 16,36% dintre subiecţi îşi atribuie 10 calităţi pozitive, 23,63% atribuindu-şi 9 calităţi pozitive, cea mai joasă atribuire fiind de 5 calităţi şi apărînd numai la 1,81% dintre subiecţi. Amintim aceste date din două considerente. În primul rînd, creşterea mediilor autoatribuirii în cazul constructelor nivelate arată că atunci cînd subiectul trebuie să-şi aleagă criterii relevante în cunoaştere, alegerea se face ţinînd cont de stabilirea raportului de similaritate cu imaginea despre sine. În al doilea rînd, cînd se percepe sub raport atitudinal, apropierea de „idealizat", oglindeşte tendinţa conformistă a adolescentului. Cînd se vede sub raport emoţional, inofensivitatea polilor „negativi" permite acceptarea unei imagini despre sine ce cuprinde şi unele coordonate considerate de adolescenţi ca atribuind ceva aparte : nesociabilitate, neîncredere în oameni, pesimism, duritate.

Alte aspecte ale imaginii despre sine s-au desprins din raportarea acestei imagini la cei din jur în procesul de reflectare a componenţei sociale a grupului de apartenenţă. Aşa cum a mai fost amintit, elevele supuse aprecierii reprezentau roluri sociale marcate în clasa respectivă. Am verificat validitatea rolurilor indicate de profesori prin modul în care clasa şi-a exprimat părerea despre fiecare elevă prin intermediul numărului de calităţi pozitive atribuite. S-au calculat mediile calităţilor pozitive atribuite fiecărui rol, obţinîndu-se rezultatele din tabelurile 1 şi 2.

Semnalăm faptul că în cazul elevelor din clasa a XII-a B (Tabel nr. 1), liderul profesional şi cel psihologic se află la o distanţă de +1 sigma faţă de media mediilor calităţilor pozitive atribuite rolurilor analizate (media mediilor : 4,49 ; sigma : 2,26). Diferenţierea precisă şi unitară a fiecărui rol se datoreşte şi faptului că grupul acestei clase se bucură de o condiţie privilegiată pentru structurarea unor relaţii sociale : timp de 4 ani au împărţit nu numai orele de clasă, dar şi dormitoarele comune din internatul şcolii. Pentru elevele din clasa a XII-a A (Tabel nr. 2), nu a putut fi făcută această demarcare precisă a rolurilor de vîrf faţă de media mediilor : media mediilor este de 6,21,

Tabel nr. 1

Mediile calităţilor pozitive atribuite pe rol, clasa a XII-a B

codul	rolul social în grup	media calit. poz. atribuite
1B	lider profesional	7,34
2B	lider psihologic	7,31
3B	persoană populară	6,84
4B	lider microgrup	6,65
5B	persoană retrasă	6,25
6B	persoană neutră	5,90
7B	persoană neutră	4,51
8B	persoană respinsă	4,37
9B	persoană respinsă	4,03
10B	persoană respinsă	3,43

Tabel nr. 2

Mediile calităţilor pozitive atribuite pe rol, clasa a XII-a A

codul	rolul social în grup	media calit. poz. atribuite
1A	lider profesional	7,40
2A	persoană retrasă	7,40
3A	lider psihologic	7,04
4A	persoană populară	6,86
5A	persoană neutră	5,86
6A	persoană neutră	5,86
7A	persoană respinsă	5,63
8A	lider microgrup	5,40
9A	lider microgrup	5,36
10A	persoană respinsă	5,31

sigma de 3. Nici o elevă nu se plasează dincolo de intervalul de ±1 sigma. Nediferenţierea mai fină a rolurilor sociale a fost privită ca urmare a faptului că elevele erau externe, grupul fiind mai puţin sudat ca cel analizat precedent.

Cunoscînd deci cu mai multă siguranţă rolurile fiecărei eleve supuse aprecierii grupului, am încercat să răspundem la următoarele întrebări :

1. Există vre-o legătură între tendinţa de identificare cu persoana supusă aprecierii şi rolul social pe care aceasta îl ocupă ? Dacă există, care este natura acestei legături.

2. Este imaginea impresivă influenţată de rol ? Adică, cuprinde oare şi o notă de „dorinţă" de asemănare cu cel apreciat ?

Pentru a răspunde acestor întrebări au fost calculate :

a. procentul de identificări pozitive şi respectiv negative, cînd aprecierea s-a făcut cu sistemul propriu de constructe, cu sistemul nivelat afectiv şi nivelat neutru.

b. procentul de judecăţi impresive ce raportau similaritate, disimilaritate şi respectiv neutralitate structurală în condiţiile aprecierii cu cele trei sisteme de constructe amintite la punctul a.

Rezultatele pentru fiecare clasă în parte au fost următoarele :

Pentru clasa a XII-a B : cele trei eleve lideri (cod 1B, 2B, 3B), întrunesc cel mai mare număr de identificări pozitive, anume între 8 şi 11 potriviri. Cele trei eleve respinse (cod 8B, 9B, 10B) au sumat cel mai mare număr de identificări negative, adică cu 0 la 2 potriviri. Deci atunci cînd sînt apreciaţi cei din jur, rolul social pe care aceştia îl reprezintă influenţează sensul, dar şi nivelul proiecţiei subiectului judecător, care tinde să caute similaritate între sine şi cei ce se află în roluri pozitive şi disimilaritate între sine şi cei ce ocupă rolurile negative. Incidenţa identificărilor, precum şi natura lor în cadrul grilei Rep reproduc poziţia socială a evenimentelor unele faţă de altele, în caz că aprecierea s-a efectuat cu constructele proprii.

În cazul în care s-a apreciat cu constructele neutre sau afective, imaginile asupra clasei sînt altele : persoana populară (cod. 3B), liderul unui microgrup (cod 4B) şi persoana retrasă (cod 5B) sînt cele cu care se tinde identificarea atitudinală, liderul psihologic (cod 2B), persoana retrasă (cod 5B) şi una dintre persoanele neutre (cod 7B) sînt cele cu care se tinde identificarea emoţională. Sensul judecăţilor impresive de similaritate şi disimilaritate urmăresc tabloul redat de proiectivitatea prin sistemul propriu de constructe ; adică, după părerea noastră, exprimă dorinţa de a fi similar sau disimilar cu persoanele ce ocupă anumite roluri sociale în grup.

Liderul psihologic şi persoana populară (cod 3A şi 4A) sumează numărul cel mai mare de identificări pozitive atît în aprecierea cu constructe proprii, cît şi în cea cu constructe afective. Liderul profesional, persoana retrasă, precum şi una dintre persoanele neutre (cod 1A, 2A şi respectiv 6A) întrunesc cea mai mare tendinţă de identificare atitudinală (identificări pozitive în registrul de constructe neutre). Cealaltă persoană neutră (cod 5A), şi cele două persoane respinse de grup (cod 7A şi 10A) sînt elevele pe care majoritatea colegelor nu le-au apreciat, indiferent de registrul de constructe cu care s-a făcut aprecierea.

Aprecierea global impresivă remarcă din nou liderul psihologic şi persoana populară ca fiind cei cărora se adresează majoritatea aprecierilor de similaritate structurală. Alături de ele apare şi liderul de microgrup (cod 9A) care de fapt întruneşte un număr mic de calităţi pozitive atribuite. Impresivul-disimilar apare cu incidenţă mai mare pentru alt lider al unui microgrup (care din relatările dirigintelui nu se bucură de popularitate între celelalte microgrupuri — cod 8A) şi pentru o persoană neutră (cod 6A). Cercetînd imaginea despre sine a acesteia din urmă am observat că ea se autoapreciază ca avînd toate calităţile imaginii ideale ; întrebînd dirigintele, acesta ne-a confirmat că eleva este considerată de colegi ca fiind „infatuată". Caracteristic pentru acest grup este importanţa scăzută pe care o are aspectul valoric în alegerea preferinţelor de grup.

Concluzii

Considerarea similarităţii sau disimilarităţii între propria imagine şi cea despre cei din jur şi concretizarea acestui raport în nivelul proiectivităţii (cînd aprecierea se face cu constructele proprii), este influenţată de rolul pe care îl joacă persoana apreciată în grup. În aprecierea cu ajutorul constructelor afective, nivelul şi sensul identificărilor reflectă simpatia sau antipatia subiectului faţă de cel apreciat, în timp ce prin constructe neutre se surprinde mai mult consideraţia faţă de cel apreciat, chiar cînd aceasta nu concordă cu implicaţiile afective.

Imaginea impresivă este mai puţin revelatoare pentru modul de raportare a imaginii despre sine la imaginea despre cei din jur, avîndu-se în vedere rolul social al celui apreciat. În general ea este consensuală celor discutate mai sus, dar este mai particularizată, reprezentînd mult mai puternic opţiunile subiective cărora nu le putem controla criteriile.

Avînd în vedere faptul că imaginea despre sine a apărut a avea un rol major în reflectarea celor din jur, considerăm că trebuie acordată o importanţă aparte educării sale realiste în vederea creării posibilităţii raportării adecvate la ceilalţi în cadrul relaţiilor sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. N. FORSHAY, cf. A. JERSILD, *The psychology of adolescence* MacMillan Company, London, 1968, ed. II, p. 8.

2. G. A. KELLY, *The psychology of personal construct,* New York, 1955, W. W. Noorton and Comp., Inc., p. 46—105.

3. R. TAGIURI, *Social preference and its perception,* în *Tagiuri* R, Petrullo, L., *Person perception and interpersonal behavior,* Stanford Univ. Press, 1968, Stanford, Calfornia, p. 316—335.

4. E. CIOATĂ, *Problema genezei atitudinii faţă de sine şi ceilalţi,* în T. HERSENI, *Psihologia colectivelor de muncă,* ed. Academiei R.S.R., Bucureşti, 1973, p. 139—178.

5. M. RALEA, *Formarea ideii de personalitate,* în : „Scrieri din trecut în filozofie", ESPLA, Bucureşti, 1957, p. 81—130.

6. M. ARGYLE, *The psychology of interpersonal behavior,* Penguin book, London, 1967, cap. V.

FORMAREA DEPRINDERILOR DE ACTIVITATE INDEPENDENTĂ A ELEVILOR PRIN PREDAREA CUNOȘTINȚELOR ECONOMICE

Prof. IOANA LUNGU
Cercetător științific — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Sarcinile ce stau în fața cadrelor didactice care predau științele sociale sînt tot mai mari și mai complexe în condițiile trecerii la o nouă calitate în toate domeniile de activitate, care implică cerințe sporite în formarea oamenilor, în pregătirea lor profesională, politică și ideologică.

În acest sens, în Cuvîntarea la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic din 6 octombrie 1976, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia „necesitatea de a pune ferm la baza activității noastre politico-educative politica internă și externă a partidului nostru, de a acționa astfel încît fiecare comunist, fiecare cetățean al patriei noastre să înțeleagă bine fenomenele dezvoltării economico-sociale — atît naționale, cît și internaționale —, pentru a fi în stare, în orice împrejurare, nu numai să explice politica noastră și să demonstreze justețea ei, ci și să acționeze cu toată forța pentru a contribui la înfăptuirea ei în viață" [1].

Prin modul cum sînt structurate „Cunoștințele economice" în planul și programa de învățămînt, prin obiectivele instructiv-educative urmărite, prin metodele, mijloacele de învățămînt și modalitățile de evaluare folosite, este necesar să-și sporească contribuția la pregătirea elevilor, pentru ca aceștia să poată acționa în producție și societate ca buni producători, proprietari și beneficiari ai muncii lor, atît la nivelul exigențelor sociale actuale cît și al celor viitoare. Însușirea cunoștințelor economice, formarea deprinderilor, priceperilor, a capacităților intelectuale, a atitudinilor înaintate, a unor sentimente și convingeri comuniste, a unei gîndiri economice și politice necesare oricărui absolvent de liceu, sînt obiective importante ale predării cunoștințelor economice și respectiv ale economiei politice. O parte din aceste obiective, ca de exemplu: capacitatea elevilor de a interpreta un text din documentele de partid și de a transpune în practică sarcinile ce decurg din acestea, atitudinea înaintată față de muncă, față de oameni, față de proprietatea socialistă, capacitatea de a coopera cu ceilalți, nu decurg atît de mult din conținutul cunoștințelor economice, al economiei politice, cît mai ales din modul în care se produce învățarea, din metodele și formele de organizare a activității în cadrul lecțiilor.

Folosirea exclusivă a unei metode de învățămînt fie că este expunere, conversație, problematizare, demonstrație, sau a unei singure forme de organizare a activității cum este cea frontală, nu poate duce la realizarea tuturor obiectivelor instructiv-educative specifice cunoștințelor economice. Unui sistem de obiective îi corespunde o varietate de metode și forme de organizare care să asigure trezirea interesului elevilor față de fenomenele, procesele economice, sociale, politice, să realizeze activizarea și participarea în cel mai înalt grad a acestora în procesul instructiv-educativ.

SÎNT CUNOSCUTE TREI FORME DE ACTIVITATE cu elevii în cadrul lecțiilor: activitatea frontală, individuală și pe grupe. Activitatea frontală îndeplinește o funcție de bază în prelucrarea și asimilarea cunoștințelor cuprinse în materia de studiu și în perfecționarea capacităților intelectuale necesare realizării interdependenței dintre

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 13, Editura politică, București, 1977, p. 495.

fenomenele şi procesele economice în cadrul obiectului respectiv.

Buzás László afirmă că „activitatea frontală, în grup şi cea individuală a elevilor nu numai că coexistă paşnic, ci în această relaţie activitatea frontală este fundamentală. Aceasta este şi condiţia eficienţei activităţii în grup şi a celei individuale" [2].

În acelaşi timp şi acestea influenţează activitatea frontală, avînd asupra ei efecte pozitive prin formarea şi consolidarea deprinderilor, a priceperilor specifice. Deşi, în general, în predarea cunoştinţelor economice ponderea cea mai mare o deţine activitatea frontală, considerăm necesară acordarea unei atenţii mai mari folosirii activităţii individuale şi pe grupe a elevilor, asigurarea unui echilibru în utilizarea acestor trei forme.

ÎN CELE CE URMEAZĂ NE VOM REFERI LA UNELE ASPECTE ale folosirii activităţii individuale, independente, avînd în vedere considerentele de mai sus şi metodologia folosită de noi în cercetările * privind perfecţionarea predării cunoştinţelor economice. Metodologia respectivă comportă precizarea obiectivelor instructiv-educative specifice cunoştinţelor economice, în strînsă legătură cu cele specifice economiei politice şi celorlalte discipline sociale, impune alegerea metodelor, mijloacelor de învăţămînt, a formelor de activitate în funcţie de obiective, necesită evaluarea continuă a gradului de realizare a obiectivelor de către elevi, care să permită şi reglarea permanentă a procesului instructiv-educativ.

În cadrul acestei metodologii complexe, studiul individual constituie doar una din modalităţile de organizare a instruirii în scopul atingerii obiectivelor urmărite şi ca atare necesită să fie integrată organic în sistemul instructiv-educativ folosit.

Studiul individual se poate realiza prin: lucrul cu manualul, analiză de texte, studiul documentelor de partid, al articolelor din presă sau reviste de specialitate, observaţii sau chiar mici investigaţii [3] asupra unui fenomen sau proces economic, social-politic. Scopul principal al acestei forme de activitate cu elevii este de a le forma acele deprinderi, priceperi, capacităţi, cu ajutorul cărora vor putea dobîndi şi folosi noi cunoştinţe economice, politice în tot restul vieţii (în producţie, în procesul perfecţionării profesionale, politice, ideologice etc.). Cu alte cuvinte, problema constă, deci, nu doar în a da elevului cunoştinţe de cea mai înaltă calitate ci, pe baza realizării acestui lucru, în a-i da acele instrumente, în a-i forma gîndirea economică activă, dinamică, necesare pentru activitatea sa practică, pentru înţelegerea şi interpretarea vieţii economice reale, pentru a ajunge ca la viitorul său loc de muncă să poată contribui conştient şi eficace la înfăptuirea concretă a politicii economice a partidului nostru [4].

Pentru orientarea concretă a activităţii cadrelor didactice în realizarea acestui scop este necesară detalierea şi precizarea obiectivelor instructiv-educative specifice, operaţionale [5], ce trebuie urmărite:

— elevii să poată utiliza în mod curent ansamblul de surse şi mijloace specifice de cunoaştere pentru obţinerea informaţiei economice şi politice necesare: manualul, documentele de partid şi de stat, dicţionarul politic, dicţionarul de economie politică, colecţii de reviste şi ziare, colecţii de legi, emisiuni de radioteleviziune, grafice, planşe, alte materiale documentare şi didactice existente la punctul de informare şi documentare;

— să se informeze în timpul vizitelor, întîlnirilor, dezbaterilor cu caracter economic şi politic, în timpul practicii productive observînd, punînd întrebări, cerînd explicaţii şi oferind, în acelaşi timp, idei, opinii personale;

— să folosească tehnici şi modalităţi diverse de prelucrare a informaţiei (fişe, note, conspect, rezumat, glosar, caiet de observaţii etc.) sau de prezentare a informaţiei şi a rezultatelor obţinute (întocmirea unui plan pe care să-l folosească în expunerea ideilor, redactarea unui referat, alcătuirea unei scheme, a unei reprezentări grafice);

— să folosească cunoştinţele economice pentru a aprecia din punct de vedere economic activitatea desfăşurată în atelierele tehnico-productive sau în întreprinderi, să contribuie la îmbunătăţirea activităţii lor practice prin propunerea de măsuri corespunzătoare, prin organizarea şi planificarea activităţii individuale sau colective şi alegerea mijloacelor necesare realizării celor propuse.

STUDIUL CUNOŞTINŢELOR ECONOMICE ÎN CLASA A IX-A nu porneşte însă de la un moment zero al cunoaşterii realităţii economice de către elevi. Experienţa anterioară a elevilor cuprinde cunoştinţe şi deprinderi intelectuale dobîndite prin studiul disciplinelor sociale în gimnaziu: istorie, constituţie, noţiuni despre stat şi drept, in-

2. BUZÁS, LÁSZLÓ, *Activitatea didactică pe grupe*, Traducere din lb. maghiară. E.D.P., Bucureşti, 1976, p. 82.

* Cercetările s-au desfăşurat în cadrul Liceului de matematică-fizică nr. 3 din Bucureşti, cu sprijinul profesoarei Miţa Vasilescu şi al conducerii şcolii, cărora le mulţumim şi pe această cale. Rezultatele obţinute au stat la baza elaborării lucrării *Îndrumări metodice, pentru predarea cunoştinţelor economice în clasa a IX-a* (predată la Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului în anul 1978).

3. CORNELIA GRUNBERG, *Introducere în metodica predării ştiinţelor sociale*, Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti, 1974, p. 165.

4. IOAN BONCOŢĂ, MARIA DRUŢĂ, *Virtuţile formativ-educative ale predării ştiinţelor social-politice în liceu*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1978, p. 11.

5. EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI, *Strategia elaborării obiectivelor instructiv-educative specifice diferitelor obiecte de învăţămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1977, p. 15—17.

formare politică, din informații, cunoștințe cu caracter economic dobîndite prin audierea cuvîntărilor secretarului general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, rostite cu diferite ocazii, prin studiul documentelor de partid, al presei, sau prin vizionarea emisiunilor de radio și televiziune.

Pornind de la această realitate, am aplicat la începutul anului o probă inițială care cuprinde itemuri ce vizează o parte din obiectivele enunțate : argumentarea unei afirmații, a unei idei din documentele de partid, descrierea pe scurt a activității și rezultatelor obținute în cadrul practicii productive în clasa a VIII-a, enunțarea unor termeni, a unor noțiuni, procese, fenomene economice pe care le cunosc de la alte discipline sau din experiența lor practică și socială, enunțarea unui eveniment politic mai important petrecut în țară sau în străinătate în ultima vreme, care le-a reținut atenția în mod deosebit, enumerarea ziarelor și respectiv a categoriilor de materiale din ziarele citite asupra cărora se opresc mai mult etc.

Rezultatele la probă, completate cu observațiile noastre din primele lecții, au scos în evidență două tendințe mai importante :

a) La nivelul clasei a IX-a, acei elevi care au deja formate deprinderi și priceperi de studiu individual, prin intermediul altor discipline, le transferă cu ușurință și în cadrul cunoștințelor economice. În aceste situații, am continuat procesul de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor, punînd accent pe evidențierea aspectelor specifice acestei discipline : folosirea documentelor de partid, orientarea lecturii spre lucrări economice, social-politice, citirea de către toți elevii a presei pentru tineret, a celei centrale și locale.

b) Alți elevi transferă mai greu sau deloc astfel de deprinderi atunci cînd nivelul acestora este scăzut, sau nu au fost dobîndite în mod organizat în cadrul orelor, prin urmărirea unor obiective precise și prin exerciții sistematice. Ei consumă mult timp cu învățarea, nu pot să redea cu cuvinte proprii conținutul unui text citit din manual, dintr-un document de partid, preferînd să-l memoreze și să-l reproducă, fără să depună efort pentru înțelegerea acestuia. În aceste situații am afectat mai mult timp din lecții organizării activității individuale, independente, a elevilor folosind documentele de partid, manualul, fișe de activitate independentă [6] etc.

Astfel, am introdus studiul individual, activitatea independentă, în cadrul temei referitoare la „Dezvoltarea și modernizarea economiei naționale în lumina Programului P.C.R.", pentru formarea capacității de interpretare a textelor din documentele de partid, care este mult mai complexă, decît s-ar părea la prima vedere. Aceasta implică o serie de elemente, de deprinderi, pe care le-am urmărit : citirea textului, depistarea și notarea termenilor, a categoriilor economice necunoscute, căutarea explicației ce se dă în glosarul de termeni din manual, sau din dicționarul de economie politică, argumentarea fiecărei afirmații din textul respectiv apelînd și la cunoștințele dobîndite anterior, rezumarea textului citit, redarea cu cuvinte proprii a conținutului acestuia, înțelegerea sarcinilor ce le revin ca elevi și apoi ca producători de bunuri materiale și spirituale. Desigur că un rol deosebit de important în reușita lecției revine cadrului didactic, măiestriei pedagogice a acestuia.

Alte teme ca : „Întreprinderea socialistă de stat", „Procesul de producție în întreprindere și elementele lui" au fost dedicate formării deprinderilor elevilor de a întocmi o schemă, un plan, un rezumat, de a folosi în lecție cunoștințe și exemple pe care le au din activitatea practică. De exemplu, la tema „Întreprinderea socialistă de stat", după ce am prezentat și au fost notate de către elevi, ca dealtfel la toate lecțiile experimentate, obiectivele instructiv-educative specifice, am considerat necesară depistarea cunoștințelor empirice pe care le au despre o întreprindere și apoi dobîndirea celor științifice.

La o întrebare de genul „Ce știți despre o întreprindere ?" cele mai multe elemente aduse în dezbatere se refereau la exemple de întreprinderi (în care lucrează părinții, cele pe care le-au vizitat, fie din sector, din municipiul București, sau din țară), la legăturile pe care le au unele întreprinderi cu altele, la produsele pe care le fabrică etc.

După sistematizarea cunoștințelor, elevii au studiat individual primul paragraf din manual (întreprinderea socialistă) timp de 15', găsind imediat răspunsuri la întrebarea : Ce nu știm despre o întreprindere ?

S-au confruntat apoi în cadrul dezbaterii schemele întocmite de elevi, claritatea cunoștințelor și a explicațiilor oferite de ei. Ca rezultat al dezbaterii cu clasa, s-a realizat împreună cu elevii o schemă pe care am reprodus-o cu ajutorul retroproiectorului și am recomandat-o ca model orientativ pentru categorii de lecții cu o structură asemănătoare (vezi schema 1).

Beneficiind de condițiile oferite de cabinetul de științe sociale dotat cu mijloace audio-vizuale, cu material didactic bogat și variat, deprinderile de activitate independentă pot fi mai ușor formate.

6. Vezi VALDEMAR POPA, *Fișa de activitate independentă și individuală a elevilor la filozofie*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1975, p. 24.

Schema 1

Întreprinderea socialistă	1. **Definirea întreprinderii socialiste.** 2. **Asemănări și deosebiri dintre întreprinderea socialistă și întreprinderea capitalistă.** 3. **Clasificarea întreprinderilor socialiste :** a) **din punct de vedere al activității economice :** — **întreprinderi de producție — exemple ;** — **întreprinderi de construcții — exemple ;** — **întreprinderi pentru prestări servicii — exemple ;** b) **din punct de vedere al formei de proprietate căreia îi aparțin :** — **întreprinderi de stat — exemple ;** — **întreprinderi cooperatiste — exemple.**

Pentru celelalte momente ale lecției am folosit conversația, expunerea cu elemente de problematizare. Potrivit metodologiei folosite, o ultimă problemă urmărită a fost aceea a evaluării[7] gradului de realizare a obiectivelor, respectiv a măsurării nivelului deprinderilor și priceperilor de muncă independentă după o anumită perioadă de timp. Am aplicat în acest scop probe parțiale, compuse din itemuri ce măsoară fiecare cîte un obiectiv, iar pe baza rezultatelor obținute am putut constata la fiecare clasă în parte dacă și în ce măsură mai este nevoie să organizăm astfel de lecții, sau dacă putem urmări în mod special alte obiective ca : dezvoltarea spiritului de muncă și viață colectivă la elevi și în acest caz am acordat atenția cuvenită activității didactice pe grupe, îmbinării în anumite momente a două sau chiar a celor trei forme de activitate : frontală, individuală și pe grupe.

7. EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU, *Evaluarea progresului școlar — premisă a perfecționării procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1977, p. 14.

ROLUL CERCURILOR DE ȘTIINȚE SOCIALE ÎN ÎNSUȘIREA TEHNICILOR MUNCII INTELECTUALE

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul de matematică-fizică „Matei Basarab", București

Intrate în tradițiile școlii noastre cercurile de științe sociale ale elevilor au acumulat deja o anumită experiență, dar totodată au pus și ridică o serie de probleme legate de scop, organizare, orientare, îndrumare, tematică, metode și modalități de lucru, motivație, popularizare etc. Ținînd seama de rolul lor formativ, instructiv-educativ, acestea ca și alte cercuri, sînt statuate prin noua Lege a educației și învățămîntului (2, art. 44, 123, 131).

În ce ne privește încă de la început am conceput activitatea cercului sub aspectul său formativ, **prin care se dezvoltă capacitățile intelectuale și morale ale elevului. Ca și alți colegi, am căutat să văd cercul ca pe „un laborator de studiu și de lucru creator" (8, 89—94), care îl inițiază pe tînăr în cunoașterea științifică, filozofică, politică și morală. Cercul fiind o activitate opțională scopul său principal este exercițiul elevilor în studiul și înțelegerea științelor sociale, deprinderea lor în cunoașterea vieții sociale pentru a putea întocmi un referat cu temă, a purta o discuție, a apăra și demonstra o idee, a combate cu argumente, la obiect, o teorie, o opinie etc.**

În esență, cercul are menirea să-l inițieze pe elev în domeniul însușirii tehnicilor muncii intelectuale, în a lega învățămîntul cu cercetarea și producția, așa cum se precizează în documentele de partid. **(1, 12). Dar pe calea aceasta diferențiată a însușirii unor tehnici de muncă și studiu este necesară desfășurarea unei susținute și complexe munci de îndrumare. Multe din problemele legate de scop, orientare, modalitățile de lucru și eficiență se realizează încă începînd cu tematica sau conținutul cercului.**

Tematica cercului

Stabilirea tematicii cercului nu este o activitate lipsită de importanță, care se desfășoară la voia întîmplării. E bine ca chiar la prima ședință de organizare sau de reorganizare, profesorul să vină cu o listă tematică pe care o **propune** spre a fi însușită de elevi, prin **opțiune** individuală sau în grup de doi sau trei elevi (pe probleme).

Astfel de teme pot fi : Concepția revoluționară despre lume ; Trăsăturile omului nou ; Profilul etic al elevilor ; Umanismul socialist ; Muncă, învățămînt, cercetare ; Policalificare — tendințe și realizări, sau într-o altă formulare, Ne pregătim pentru muncă și viață ; Personalitatea umană — de la posibilitate la realitate ; Rolul și statutul social al elevului de azi, al absolventului de mîine ; Pasiunea pentru nou în tehnică, cunoaștere și cercetare ; Diletantism sau specializare, enciclopedism sau cultură generală ; Idealuri de viață — căi de realizare ; Pregătirea noastră culturală, științifică și tehnică ; Creația tehnică, științifică și cultural-artistică din liceul nostru. Alte titluri care se pot realiza sub forma unor **anchete sociale :** Atitudinea față de muncă, învățătură, bunurile școlii și îndatoririle sociale ; Codul de comportare al elevului în lumina faptelor ; Despre spiritul de ordine, disciplină și responsabilitate ; Rolul familiei și al școlii în integrarea profesională și socială a absolvenților primei (sau a doua) trepte a liceului nostru etc. În decursul anilor am sugerat redactarea unor **scrisori filozofice** adresate unui necunoscut, unui cunoscut, unui prieten, pe teme ca : Scrisoare asupra filozofiei antice, Scrisoare asupra Renașterii, Scrisoare despre umanism, despre iluminism, socialismul utopic, despre democratismul revoluționar, despre dialectică etc. În aceeași ordine de idei am propus imaginarea unor **dialoguri filozofice** între efesianul Heraclit și eleeatul Parmenide ; între Descartes și un călugăr scolastic ; între Fr. Bacon și un scolastic ; Cearta universaliilor, între un umanist și un credincios medieval ; între un iluminist și un obscurantist ; între un materialist și idealist, un dialectician și un metafizician ; un sceptic și un agnostic ; un **simpozion** cu participarea (imaginativă) a lui Parmenide, Platon, Heraclit etc. Unii elevi cu înclinații literare s-au dovedit receptivi deja față de astfel de teme. Avem însă și elevi care sînt preocupați și sînt atrași de o anumită temă mai generală pe care nu le-am propus-o. Să-i respingem ? Ar fi greșit din capul locului. Cu aceștia va trebui să lucrăm îndeaproape. După stabilirea bibliografiei și după documentare este bine să purtăm o discuție sau două pentru **delimitarea temei,** pentru a se fixa la ceea ce e **nou,** accesibil și realizabil pentru ei, conform sfatului lui Platon : „cel ce vrea mult... să se pregătească pentru puțin". De exemplu, cu elevul care mi-a propus să întocmească referatul „Materialismul dialectic și istoric despre religie", abia după o discuție mai amplă am putut să desprindem împreună alte subiecte mai detaliate și mai restrînse care îi cereau o muncă mai concretă. Astfel, i-am indicat să răspundă la întrebări pe care și le punea și el ca și alți colegi ca : „De ce este dăunătoare religia pentru omul zilelor noastre" ? Sau „De ce „blochează" (îl situează pe o poziție pasivă) religia pe omul contemporan" ? „Ce știm, care este adevărul despre cărțile sfinte" ? Altor elevi le-am propus să răspundă la întrebări care circulau în discuțiile lor : „Ce știu despre zodiace" ? „Cum se face o previziune științifică" ? Din discuțiile particulare cu unii elevi am desprins că i-ar interesa să știe ce spune știința despre mituri, magie sau tălmăcirea viselor. Este indicat să discutăm pe marginea unei cărți citite : „Cine se teme de spirite ?" Un elev s-a oferit să trateze tema : „Prejudecățile, o rămășiță a trecutului în conștiința unor oameni", în care să se refere la superstiții, credințe deșarte și la obiceiuri obscurantiste. În prima sa formă, referatul conținea texte din broșurile de popularizare. Și în acest mod de realizare putea să-și atingă țelul, dar numai în parte. Îndrumat mai de aproape, referentul a introdus observații, reflexii și concluzii proprii, un punct de vedere care exprima o poziție a autorului. S-a trecut de la modul impersonal de abordare a problemei pe terenul opiniilor și al profesiunilor de credință argumentate științific. Cauza unor astfel de impedimente decurge din faptul că elevul citește sau se lasă robit de un singur material bibliografic și mai ales nu e deprins să stabilească legătura dintre teorie și viață, nu întocmește fișe de observații proprii. Abia prin discuții elevii pot să-și delimiteze temele, să-și cunoască mai bine aspirațiile, întrebările, să le dea soluții personale. Dar pe calea aceasta diferențiată a însușirii unor tehnici de muncă și studiu este necesară desfășurarea unei susținute și complexe munci de îndrumare.

Îndrumarea activității din cerc

Lucrînd individual și diferențiat, organizîndu-și ore de consultații pentru membrii cercului, profesorul îndrumă activitatea de documentare, informare, lectură, observare, studiu și întocmire a rezumatelor, referatelor sau micilor comunicări. Dar pentru orice început e bine să se pornească cu ceea ce este mai simplu și mai accesibil. În primii ani am pus accent pe elaborarea unor instrumente ajutătoare de lucru (10, 177). Munca profesorului continuă prin a învăța pe elevi cum să întocmească o bibliografie tematică și un plan sau o schiță inițială de lucru, cum treptat se completează un plan, cum se adună materialul, cum se circumscrie cîmpul de studiu și cercetare propriu, se consultă dicționare, enciclopedii, publicații, cursuri sau alte cărți de referință. Pentru ca lectura elevilor să fie fructuoasă, profesorul îi deprinde să o studieze cu ajutorul fișelor pe probleme și idei, prin completarea fișelor de note personale, de comentarii și extrase, a fișelor adnotate. În vederea stimulării și formării **deprinderii** de a **observa** lumea, natura, societatea și gîndirea oamenilor, comportamentul lor, profesorul va sugera elevilor să întocmească **fișe de observație** și **reflexii,** oferindu-le, eventual, exemple (9, 256—258), care apoi să fie clasificate pe problematica planului lucrării. Tot profesorul are grijă să vadă lucrarea cu mult înainte de redactarea ei definitivă. Atunci el dă indicații, face sugestii, fără a se substitui muncii elevului sau a-i înăbuși inițiativa și punctul de vedere ; mai mult, îl va ajuta pe elev să-și cristalizeze un punct de vedere propriu, îl va deprinde cu etica muncii științifice, culegerea faptelor, cu grija de a nu aduna fapte false, ci de a cita sursele după izvoarele primare etc. Pentru a-l îndruma pe elev în însușirea unei strategii adecvate, a unei metodologii, profesorul îi recomandă cărți potrivite în acest sens (3). Din îndrumările metodologice, din activitatea personală și în cerc, în munca sa continuă, elevul trebuie să-și însușească **simțul noului,** autoexigența în munca de cercetare, se va obișnui cu practica însușirii cunoștințelor prin **muncă individuală,** că în studiu trebuie să depună o activitate creatoare, iar prin tot ceea ce întreprinde să dea dovadă de multă și sensibilă receptivitate față de nou (4, 41, 70, 145, 154).

Îndeplinind nu numai o sarcină instructivă ci și una formativ-educativă îndrumătorul de cerc are obligația de a se ocupa și de dezvoltarea **însușirilor morale** ale tinerilor din cercul pe care-l conduce. În cerc elevul își desăvîrșește spiritul de cunoaștere și își oțelește voința, face o confruntare cu el însuși, cu toate acele piedici care-l descurajează la un moment dat pe un începător. Lucrînd și fiind de aproape încurajat, elevul își călește calitățile unui cercetător meticulos și dîrz. Aflînd ceea ce trebuie să știe cel ce se dedică studiului și „redescoperirii" dacă nu descoperirii, elevul își completează cultura generală și cea din științele sociale, învață **tehnica de studiu și observare** inspirîndu-se din viață. Astfel el devine stăpîn pe procedeele de investigație, pe metodele euristice și își caută ideea și faptele concludente (5, 29, 48, 106, 127, 142).

În activitatea cu elevii din cerc, adeseori mi s-a întîmplat să constat că aceștia nu cunosc normele de redactare a unui referat sau a unei mici comunicări științifice. Astfel am fost pus în situația de a le arăta elevilor că un referat trebuie să răspundă la întrebările : **ce ai de spus ?** ce vrei să spui, adică care e conținutul pe care vrei să-l comunici ? Cui te adresezi și pentru ce ? Care e scopul pe care-l urmărești ? Cum te vei face înțeles ? Cu ce să începi ? Care e metoda pe care o folosești ? Uneori elevul e dispus să adopte formula materialelor consultate fără o prelucrare și interpretare proprie. Experiența mi-a arătat că în funcție de componența elevilor pe care-i avem în cerc, e necesar ca aproape anual să discutăm în cerc tema : Cum întocmim o lucrare" ? (11, 1975, 25). Să le vorbim elevilor despre ordinea consultării materialelor, de structura lucrărilor care cer o introducere, tratare cu date, fapte, exemple, argumente și o încheiere cu concluzii. În general munca profesorului cu elevii din cerc presupune un proces care se desfășoară în doi sau mai mulți ani. La început profesorul le poate da elevilor săi ideile de studiu sub formă de întrebări, indicații bibliografice, e un fel de sfătuitor care-și îndrumă de aproape ucenicul. Pe începător trebuie să-l familiarizăm cu etapele muncii de informare și documentare, adunarea datelor, ordinea sistematică a faptelor și ideilor, să știe să le compare, să stabilească analogii posibile, eventual să-și formuleze ipoteze și explicații provizorii pe care apoi să le verifice cu experiența socială, cu alte date și idei. Adică după o descriere și clasificare a faptelor, el să caute să le sistematizeze pentru ca apoi să treacă la generalizarea, interpretarea și explicarea teoretică de prim nivel a acestora. La un al doilea referat profesorul poate lăsa elevului o mai mare independență, cerîndu-i acestuia să prezinte doar treptat rezultatele muncii sale pe care le aprobă a fi supuse discuției în cerc. Elevul devine astfel mai independent în opțiunile și reflecțiile sale, în observarea faptelor, ceea ce poate constitui un izvor original al cunoașterii. Experiența arată că profesorul conducător de cerc trebuie să aibă capacitatea de a instrui și educa pe începători sau cel puțin să-i trimită la sursele de instruire. Pentru a răspunde la întrebările firești ale elevilor începători : Cum să lucrăm ?

Cum să citim ? Cum să gîndim ? Cum să scriem le putem recomanda diferite lucrări (6, 131, 297, 364, 370), care le dau metode raționale de studiu, modalități și tehnici de gîndire, de definire a conceptelor etc. Pentru compunerea și redactarea lucrărilor științifice, respectarea eticii cercetării, e bine să le recomandăm de asemenea lucrări adecvate (5 ; 7) care le dau indicații privind stilul și ținuta omului de știință. Pentru inițiere în tehnica muncii intelectuale am organizat o întîlnire cu un grup de studenți de la Facultatea de istorie și filozofie, care-și desfășoară practica în liceul nostru (11, 1976, p. 9).

O îndrumare specială necesită și activitatea de îndrumare a elevilor care s-au angajat să elaboreze un referat **în comun.** Desigur, colaborarea în doi sau trei nu e posibilă într-o diviziune simplistă a muncii în care unul să scrie, cum se spune, „vocalele, iar altul consoanele". Vom accepta să fie elaborate în colaborare doar acele teme care solicită o conlucrare, care se pretează la **o diviziune reală** și **eficientă a muncii,** a capitolelor sau părților din lucrare. Nu se poate încuraja colaborarea în care unul elaborează și scrie tema iar celălalt doar o aprobă sau îi face unele mici retușuri de recenzent. Diviziunea muncii începe chiar de la documentare, de la adunarea faptelor pe care fiecare le va clasifica, generaliza și redacta propriu, urmînd ca unitatea lucrării să rezulte din punerea de acord a punctelor de vedere etc.

Îndrumarea activității din cerc mai comportă un aspect care de cele mai multe ori e pierdut din vedere. E vorba de stimularea și educarea elevilor pentru a lua parte la **discuții.** Cu alte cuvinte este necesar ca profesorul să știe forma noul **tip de comportament** al elevului în care acesta simte nevoia cunoașterii și are capacitatea de analiză, de emitere a unor judecăți de valoare, teleologice și normative, de ierarhizare, față de producțiile din cerc, putînd să se ridice de la simple opinii la judecăți argumentate. Pentru aceasta profesorul îi pregătește pe elevi prin însăși problematica referatului, prin comunicarea bibliografiei, invitîndu-i să ia unele note în timpul expunerilor, să știe să pună întrebări legate de motivele alegerii temei, de metodologia investigației științifice și de conținutul temei, să distingă realitățile sau stările de fapt, de ceea ce e teorie, atitudine sau interpretare. Cu tact, profesorul poate sugera el însuși unele întrebări posibile, va pune întrebările sale prin care va căuta să scoată în lumină planul, ideile, finalitatea și valoarea referatului, va lua parte la discuții, îl va ajuta pe responsabil să tragă concluzii.

Activitatea de studiu, ca și discuțiile din cerc, trebuie să dea elevilor sentimentul tonic al satisfacției, deși munca de investigație nu e lipsită și de unele eșecuri. Aici uneori își găsesc confirmare versurile, devenite adagiu, ale marelui Eminescu : „Multe flori sînt, dar puține / Rod în lume au să poarte / Toate bat la poarta vieții / Dar se scutur multe moarte". Pentru aceasta elevii trebuie formați ca pe lîngă pasiune să aibă tărie, perseverență, tenacitate, să le cultivăm treptat deprinderi de a lua munca de la capăt, ca adevărați revoluționari. Dar pentru ca efectiv să-i formăm și să-i deprindem pe elevi să învingă toate greutățile inerente începutului e nevoie să folosim un sistem al stimulentelor morale, printre care finalitatea și valorificarea muncii ocupă un loc principal.

Valorificarea activității elevilor

Eficiența și rezultatele activității depuse de elevi în cercuri e direct proporțională cu valorificarea și stimularea ei socială și morală. Simpla cunoaștere și aprobare sau evaluare verbală a activității elevului de către profesor (unii colegi notează **referatele** reușite în catalog) deși poate însemna mult, ea este insuficientă. Activitatea depusă de elev în diferite etape trebuie adusă periodic la cunoștința cercului de către îndrumătorul științific, care e profesorul. În final, cînd referatul, studiul sau comunicare este terminată se programează a fi susținută în ședința cercului. Ședința pregătită și programată, de regulă în aceeași zi din lună, se anunță de profesor și de secretarul cercului în clase și în organizația U.T.C. pe clase și pe ani de studii. Cîțiva ani la rînd am practicat anunțarea ședințelor de cerc prin afișe scrise, cu data, ora, titlul referatului, numele și clasa elevului referent sau coreferent. Există licee care au un **panou** special al **cercurilor de elevi** în care afișează tematica cercurilor, numele referenților, data ședințelor și bibliografia necesară dezbaterilor. Membrii cercurilor, și cei interesați de un anume referat, urmăresc cu interes, atenție și curiozitate acest panou dat în grija unui colectiv condus de organizația U.T.C. Unde activitatea e bogată și intensă, existînd mai mulți profesori și mai multe cercuri se poate înființa o gazetă de perete a cercurilor cu titlul sugestiv ca „Discuția", „Ecoul", „Speranța", „Cercul nostru" care să apară prin grija unui colectiv de redacție.

Desigur referatele de științe sociale care suscită interesul elevilor pot fi ținute în fața clasei sau în cadrul unor ședințe U.T.C. după cum simt nevoia unii elevi. Pe baza unei aprecieri critice constructive, cele mai bune, valoroase și actuale referate, se promovează pentru sesiunea de referate și comunicări a cercurilor de elevi pe liceu, pe sector (11, 1976, p. 5) sau pe municipiu. Astfel de sesiuni a cercurilor de științe sociale ale elevilor s-au oganizat și la nivelul sectorului IV

al Capitalei, (anul trecut a avut loc cea de a IV-a sesiune de referate și comunicări școlare). Participanților care se remarcă li se înmînează diplome.

O altă formă de finalizare și valorificare a rezultatelor muncii elevilor și activității din cercuri poate fi editarea unui **buletin al cercurilor** sau caietul de referate (în rezumat), buletin sau caiet care vor avea un colectiv de redacție alcătuit din elevi sprijiniți de un profesor. Desigur, satisfacții mai mari încearcă acei elevi ale căror studii sau comunicări fac obiectul unor cronici (11, 1975, 25) sau sînt publicate rezumativ sau fragmentar în **revista liceului,** sau chiar în presa de tineret.

Se mai pot întocmi albume sau panouri cu fotografii cu imagini din activitatea cercului. Unii colegi organizează expoziții cu lucrări și albume întocmite de elevi.

Ca forme de diversificare și modernizare a învățămîntului nostru, cercurile de elevi, îndeplinesc multiple funcții de la cele de individualizare a învățămîntului, a transformării elevului în subiect al propriei sale educări și instruiri pînă la funcția complexă de familiarizare a elevilor cu elementele cercetării științifice, investigare care le dezvoltă spiritul de observație, deprinderea de reflecție, capacitatea de analiză, comparație, gîndire vie creatoare, spirit receptiv etc. Activitatea din clasă, îmbinată cu cea din cerc, dă posibilitate elevului să-și însușească tehnicile muncii intelectuale și motivația necesară. Privită ca activitate multiplă, munca profesorului în cadrul cercului suscită o pregătire suplimentară, o metodologie proprie, pe care practica pedagogică din facultate o neglijează uneori, pregătire pe care profesorul o capătă în munca de la catedră în condițiile în care el însuși desfășoară o activitate de cercetare științifică cerută azi de comanda socială.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la cea de-a XI-a Conferință a U.A.S.C.R.*, 24 febr. 1978.
2. * * * *Legea educației și învățămîntului*, nr. 28 din 21 decembrie 1978.
3. W. I. BEVERIDGE, *Arta cercetării științifice*, Ed. științifică, 1968.
4. * * * *Arta însușirii științei*, Ed. politică, 1968.
5. S. RAMON Y. CAJAL, *Drumul spre știință*, Ed. politică, 1967.
6. HANS SELYE, *De la vis la descoperire*, Ed. medicală, 1968.
7. VICTOR SĂHLEANU, *Etica cercetării științifice*, Ed. științifică, 1967.
8. USKAR ERNEST, *Din activitatea cercului de științe sociale la liceul Călan (Hunedoara)*, în *Învățămînt și creativitate*, Casa județeană a corpului didactic, Deva, 1972.
9. VALDEMAR POPA, *Cugetări și maxime*, în vol. *Interferențe*, apărut sub egida Societății literare, „Relief românesc", București, 1977.
10. VALDEMAR POPA, *Metode, procedee și tehnici de sprijinire diferențiată a elevilor la învățătură*, în vol. *Progresul școlar*, E.D.P., 1978.
11. * * * *Năzuințe* — Revista literară-științifică a liceului „Matei Basarab", 1975, 1976.

MODALITAȚI DE FOLOSIRE A ELEMENTELOR DE ISTORIE LOCALĂ ÎN EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ȘCOLARILOR

Prof. VALERIU SANDOVICI, prof. ELENA SANDOVICI
Școala generală Dolhești Mari, jud. Suceava

Integrîndu-și eforturile în procesul educativ de ansamblu și îndeplinindu-și cu cinste menirea de factor de cultură și civilizație, școala își aduce o contribuție substanțială la formarea profilului etic și cetățenesc al copiilor, la cultivarea patriotismului socialist, al respectului pentru muncă, pentru eforturile creatoare ale poporului român; îi ajută pe elevi să cunoască tradițiile și trecutul glorios de luptă al poporului pentru eliberarea națională și socială, să îndrăgească frumusețile și bogățiile țării, le cultivă mîndria patriotică pentru realizările socialismului.

Ținînd seama de faptul că școala s-a angajat ferm în căutarea unor noi modalități și procedee care să dea întregului proces de învățămînt valențe noi, educative, tema lucrării de față își propune abordarea relației de cunoaștere a trecutului și prezentului, locului natal sub aspect istoric și atitudinea de respect

și dragoste față de valorile materiale și spirituale moștenite, de mărețele construcții ale socialismului, de participarea directă la acțiuni concrete cu caracter patriotic.

DIN MULTITUDINEA ASPECTELOR privind educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist ne vom referi la unele modalități de folosire a elementelor de istorie locală în cadrul predării istoriei.

Obiectivele propuse în această direcție au fost : — cunoașterea luptei duse de către strămoșii noștri pentru dreptate socială și națională ; — cunoașterea dezvoltării istorice locale : — cultivarea sentimentelor de dragoste și atașament față de cei care au luptat pe meleagurile natale ; — formarea și consolidarea atitudinii patriotice față de elementul valoros și durabil din istoria locurilor natale ; — cultivarea mîndriei naționale și datoriei patriotice etc.

ACTIVITĂȚILE CU CONȚINUT PATRIOTIC, desfășurate cu școlarii, prin semnificația și rezonanța lor, prin solicitarea la angajarea personală și socială au constituit modalități de accelerare a întregului proces de educație patriotică, inclusiv a componentelor sale constitutive. În vederea realizării obiectivelor propuse am folosit : — material narativ, care a constat în relatări asupra unor evenimente istorice concrete, de la diferite persoane care au fost martore la faptele istorice (bătrîni din localitate sau alte persoane) ; — culegerile folclorice (culese chiar de școlari la cercul de folclor — circa 2 000 pagini), care sînt o mărturie fidelă a gîndirii și structurii sufletești complexe, ale aspirațiilor etice ale locuitorilor gliei dolhestene și care exprimă componente ale profilului spiritual al acestora, format în condițiile caracteristice celor ale țărilor de la cîmpie, cu particularitățile specifice acestor meleaguri ; — culegerea de toponimie locală ; — monografia școlii și monografia unității de pionieri ; — materiale din presă referitoare la viața comunei Dolhești ; material arheologic : monede și medalii, podoabe colecționate din cadrul comunei, material arheologic descoperit pe raza comunei : unelte din piatră cioplită, cuțitașe, dălți, răzuitoare, vîrfuri de săgeți, ceramică etc. ; — monumentele istorice din localitate care au o valoare arhitectonică deosebită și o semnificație istorică (e vorba de biserica din timpul lui Ștefan cel Mare și monumentul eroilor căzuți în Războiul pentru Independență, din 1877) ; — fotografii ce reprezintă unele locuințe vechi, locuințe din vremurile noastre, chipuri de oameni din trecut și de astăzi ; — albume de cusături pe pînză, țesături, sculpturi, picturi ; — expoziții de cusături locale ; — harta comunei din trecut și schița de sistematizare a comunei etc.

La clasele V-VIII la literatura română am avut posibilitatea să reconsiderăm și să valorificăm creațiile folclorice, să integrăm folclorul local cules, să arătăm modul în care folclorul local reflectă aspectele de viață locală, felul în care acesta odată intrat pe diferite căi în circuitul culturii naționale își impune valorile sale estetice. Așa, de exemplu, la temele : „Plugușorul", „Ghicitori", „Strigături" (cl. V) „Toma Alimoș", „Codrule cu frunza lată", „Doine", „Doina" (cl. VI) ; „Doine populare, „Mult mi-e dor și mult mi-e sete", „Tare-i forța omului" ; „Proverbe și zicători" (cl. VII), am avut posibilitatea să ilustrăm prin bandă de magnetofon — plecînd de la tradiție la contemporaneitate — marea semnificație a strigăturilor locale, fagurii de înțelepciune ai proverbelor, zicătorilor, cîntecelor transmise prin fluier. De asemenea, la tema : „Mai de departe" de Zaharia Stancu (cl. VI) arătînd că dansul și muzica fac parte din creația artistică a poporului român, din trecutul său și evidențiind valoarea artistică și documentară" a acestora am avut ocazia să ilustrăm, prin albumele de cusături locale, cuprinzînd portul local, și prin instrumentele muzicale locale (fluier, clarinet, taragot, cobză) — o serie de dansuri populare, zestrea spirituală și materială, fondul de aur al sufletului strămoșilor noștri.

La tema „Crește o Românie nouă" de Eugen Barbu (cl. VI), am legat noua înfățișare a satului cu cea a trecutului, folosind monografia școlii și unității de pionieri, albume de fotografii și harta de sistematizare a comunei. Materialul de istorie locală i-a ajutat pe elevi să înțeleagă mai profund procesul de dezvoltare a societății, schimbările noi în viața țării. Școlarii au făcut comparație între situația din trecut (viața grea a țărănimii, case acoperite cu stuf etc.) și casele noi, construite în anii socialismului, condițiile bune de trai ale țărănimii, astăzi. Arătînd că schimbările petrecute în comună nu sînt numai într-un singur sector al economiei ci în toate domeniile, dînd exemple noi pe lîngă cele cunoscute de școlari, aceștia au fost ajutați să înțeleagă în mod logic procesul istoric desfășurat în comuna Dolhești și, în același timp, mai profund, același proces la scara întregii țări. Acest fapt a cultivat la școlari sentimentul de mîndrie națională, le-a format convingerea că societatea socialistă are un mers ascendent, le-a creat curiozitatea de a ști cum va arăta în viitor satul Dolhestii Mari, dorința de a contribui din plin, prin munca lor la înflorirea acestei țări.

COMPUNERILE AU FOST UN ALT PRILEJ de întărire a sentimentelor de atașament față de locurile și natura înconjurătoare, de valorificare a elementelor de istorie locală. Compuneri ca : „Așa-i jocul pe la noi", „Jocu-i din străbuni lăsat", „Să cinstim faptele de eroism

ale strămoșilor noștri", „De vorbă cu un rapsod popular", „Codru-i frate cu românul", „Dolhești — vatra istorică", „Pe urmele răscoalei din 1907" etc. au evidențiat aspecte ale vieții și muncii strămoșilor pe aceste locuri.

La istorie clasa a V-a, cînd s-au analizat cele mai vechi descoperiri arheologice, care dovedesc urme ale societății omenești, am exemplificat și descoperirile făcute în țara noastră și complexele culturale care au existat la noi în comună (lamele de silex, răzuitoare, cuțitașe) care dovedesc că aceste teritorii au fost locuite încă din primele etape ale comunei primitive. Cînd elevii au făcut cunoștință cu noțiunea de cultură, am exemplificat și aspectele culturale din țara noastră — exemplu ceramica. Am făcut comparație și cu elementele de ceramică roșie și neagră caracteristice comunei noastre, analizînd și exemplarele expuse la colțul muzeistic al școlii.

La clasa a VIII-a, la Istoria veche și medie a României, am apelat mai des la urmele arheologice descoperite pe teritoriul comunei. La teme ca: „Neoliticul pe teritoriul patriei noastre", cînd am exemplificat culturile caracteristice pentru această zonă a țării, am folosit și materialul arheologic existent. La epoca de trecere spre bronz am arătat că și pe teritoriul satului nostru, un colectiv de cercetători din Iași au dat la iveală niște „Morminte cu cutie de piatră" (ciste), elevii făcînd cunoștință cu o nouă cultură materială aparținînd complexului numit „cu amfore sferice". Elevii au putut să vadă mormîntul dublu, în cutie din lespezi de piatră, topoarele de silex, cele două aplice și catarama din os, vase de lut (amfore sferice, pahare, cești) ornamentate cu imprimări făcute cu șnurul cu linii incizate paralele, schelete etc. Pentru perioadele mai apropiate am exemplificat elementele tradiționale la obiectele din lemn, pentru uz casnic, evidențiind valoarea istorică și artistică a acestora. La îmbogățirea cunoștințelor și formarea sentimentelor patriotice a contribuit și cercul de istorie. Acțiunile organizate, materialul documentar, alcătuit cu elevii, îngrijirea monumentelor istorice au contribuit la întărirea și lărgirea orizontului de cunoștințe, la legarea de viață. Elevii și-au completat și consolidat cunoștințele căpătate la orele de curs, și-au dezvoltat aptitudinile, puterea creatoare, inițiativa, s-au deprins cu munca independentă, au obținut rezultate bune la învățătură. Școlarii au reușit să descopere în plaiurile natale toate elementele și aspectele de viață ce servesc la construirea imaginii patriei noastre.

Cunoscînd și îndrăgind locurile în care trăiesc, ei iubesc și mai mult patria în care sînt integrate satul, comuna, împrejurimile.

DESPRE ÎNSUȘIREA LEXICULUI FUNDAMENTAL ÎN CLASELE V-VIII LA LIMBA FRANCEZĂ

Prof. ARIADNA VIȘINESCU
Liceul ind. „Dimitrie Bolintineanu" — București

Premise. **În condițiile contemporaneității, cînd revoluția tehnică și științifică își impune, prin cuceririle ei, o terminologie specifică, de care procesul instructiv-educativ nu poate face abstracție, misiunea profesorului de limba franceză — și de altfel a oricărui profesor de la o catedră de limbi străine — se complică din punct de vedere metodologic, îl solicită la o participare tot mai angajată didactic. Aceasta pentru că simultan cu predarea unor cunoștințe de bază, necesare comunicării fluide și corecte, profesorul nu trebuie să piardă din vedere că aceiași elevi vin în contact cu** realitățile lumii de astăzi, **prin** canalele mass-media — presa scrisă, radio-televiziunea **și alte surse-stimuli — realități transmise într-o anume codare lingvistică, purtătoare de inovații, în stare să provoace mutații în structura vocabularului tradițional. Iată pentru ce am găsit de cuviință să abor-**

dăm teoretic, dar mai ales practic, sprijiniți pe propria noastră experiență, problema predării și însușirii vocabularului francez fundamental la clasele V-VIII, **clase care nu au făcut limba franceză în ciclul primar. Ne referim în acest articol la cîteva din aspectele esențiale ale problemei în discuție.**

I — Clasic și modern în predarea vocabularului francez debutanților (elevilor de nivel 1).

Potrivit unei definiții a lui Francis Debyser, pe care o putem socoti de permanentă actualitate, „o limbă este un sistem : ea nu este un inventar de cuvinte, ci un ansamblu structurat și articulat" [1]. Din aceasta decurge pentru profesorul de limba franceză înțelegerea principiului fundamental al **lingvisticii aplicate,** potrivit căruia a preda franceza înseamnă : a) **a preda structuri și nu cuvinte izolate,** b) **a grupa (regrupa) elementele gramaticale după caracteristicile lor funcționale,** c) **a nu ignora subsistemele particulare care corespund diferitelor niveluri ale limbajului.** Studiul limbii orale, așadar, care în învățămîntul clasic era sacrificat celui scris, a fost reevaluat de pedagogia modernă ca rezultat al civilizației contemporane.

De acest lucru a ținut seama, desigur, programa școlară ; în acord cu prevederile sale s-au alcătuit manualele în uz. Diferitele lucrări de specialitate, auxiliarele didactice și mijloacele tehnologice — discurile, filmul fix și animat, radioul, televiziunea, magnetofonul, laboratorul de limbă — au venit în sprijinul procesului didactic, au implicat profesorul într-un proces de reevaluare a metodologiei lui față de trecut. În altă ordine de idei, profesorul de astăzi are trebuință în măsură considerabilă de **psihologie și de psihologi,** căci rolul său nu este a descrie (cu creta doar) o limbă, ci a o preda astfel încît să fie însușită. A vorbi înseamnă, deci, ceva sub impulsul unui sentiment sau al unei situații (aceasta este **motivația),** dar nu este suficientă. Trebuie, de asemenea, să ai dorința să vorbești (adică **intenționalitatea limbajului).** Aceste două aspecte interdependente, ivite în procesul predării și al învățării limbii franceze, fac parte din **noua știință : psiho-lingvistica** și ele se cer raportate întotdeauna la nivelul propriului nostru mediu de activitate (care poate fi de grădiniță de copii, de ciclu primar, gimnazial — cazul nostru — sau liceal). Finalitatea unei atari concepții moderne asupra predării unei limbi străine de largă circulație vizează **dezvoltarea la elevi a anumitor capacități lingvistice : înțelegerea, vorbirea, cititul, scrisul.**

Cum fiecare metodă trebuie aleasă în funcție de scopul instructiv-educativ, pentru noi metoda (procedeul didactic) nu reprezintă decît o cale specifică unor particularități (de pregătire, vîrstă, psihologie) care poate conduce elevii spre cunoaștere. Facem această precizare pentru a nu mai discuta despre lucruri atît de mult discutate în bibliografia de specialitate privind **metodele active, moderne,** opuse uneori net și exclusivist celor **tradiționale** (în fond, unele dintre ele adoptate și în trecut). Esențial ni s-a părut a înțelege ceea ce încă Descartes înțelegea prin metodă, adică un drum de la necunoscut la cunoscut, de la simplu la complex, „pentru a atinge un anume scop", cum judicios observă I. Cerghit [2].

Pedagogia generală propune metodologiei un sistem de metode și de tehnici în cadrul căruia limba franceză ridică în fața fiecărui profesor care o predă trei probleme cardinale : 1. **Cui anume se predă ?** 2. **Ce se predă ?** 3. **Cum trebuie să se predea ?** Elevilor de nivel 1, care primesc primele cunoștințe de franceză, programa școlară le propune cunoașterea unei **limbi contemporane, o limbă curent vorbită, o limbă curent scrisă,** care oferă, după opinia unor specialiști, „o bază de comunicare apropiată situațiilor celor mai cotidiene" (P. Le Goffic — H. Besse) [3]. S-au recomandat chiar anumite scheme care definesc ceea ce se cheamă „limbă contemporană". Una dintre acestea ne-o oferă Colette Stourdzé [4]:

<table>
<tr><td colspan="4">LANGUE CONTEMPORAINE</td><td colspan="2">LANGUE CLASSIQUE</td></tr>
<tr><td>LANGUE POPULAIRE</td><td colspan="2">BON USAGE</td><td>LANGUE LITTÉRAIRE</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>Langue familière</td><td>Langue courante</td><td>Langue soignée</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">parlée écrite</td></tr>
<tr><td colspan="3">INSTINCTIVE ELABORÉE</td></tr>
</table>

Dincolo de orice considerații teoretice, am ajuns la concluzia că metodologia modernă, spre deosebire de ceea ce unii colegi refuză să creadă, lasă profesorului cea mai largă posibilitate de **a fi creator și autonom** în profesiunea sa, dar nu la întîmplare și prin improvizație, nu din diletantism și superficial, ci ferm ancorat într-o muncă de îmbogățire a metodologiei, de autoperfecționare și de descoperire cu forțe proprii, pornind de la realitățile clasei (claselor) pe drumul cunoașterii și al asimilării.

II — Cît și cum își însușesc elevii din vocabularul fundamental francez ?

Fondul principal al limbii franceze cuprinde aproximativ 4 200 de cuvinte [5], din care 3 780 sînt de origine latină. Dintre acestea se constituie așa-zisul „vocabular activ" care, potrivit opiniei Mariei Brăescu, încorporează două aspecte : a) **o însușire reproductivă a cuvintelor** (este cazul modelelor pe care profesorul le dă elevilor-debutanți și pe care ei le reproduc cu fidelitate) și b) **o însușire productivă a vocabularului** (care începe în momentul cînd elevii utilizează cuvintele în alte contexte, desprinse de modele) [6]. Lingviștii francezi au stabilit pentru nivelul 1 un vocabular fundamental format din aproximativ 1 400 de cuvinte [7], ierarhizate în ordinea frecvenței celei mai mari.

Astăzi, pe treptele școlii noastre, la clasele V-VIII, pentru a-și putea îndeplini misiunea sa de instrument de comunicare și de prag spre o cunoaștere mai aprofundată în viitor, limba franceză își reclamă necesitatea însușirii unui **fond lexical util, practic, funcțional,** proporționat astfel : în clasa a V-a, circa 250 de cuvinte ; în clasa a VI-a, 225 de cuvinte ; în clasa a VII, 200 de cuvinte și în clasa a VIII-a, 200 de cuvinte. Cu un total de 875 de cuvinte, elevii de acest nivel pot asigura o comunicare în limba franceză și pot aspira la cunoștințe complicate (din fondul de cuvinte pentru nivelurile medii și avansați).

În această cantitate de cuvinte se includ în primul rînd elementele lingvistice care privilegiază **exprimarea orală** de început, urmînd ca lexicul „tradițional", cu nuanțele sale mai complicate, să fie predat treptat. Așadar, după ce am precizat cît anume pot asimila elevii din clasele V-VIII, rămîne să răspundem la întrebarea : **cum** ? Concentrăm răspunsul sub denumirea, aparent restrictivă, de **metoda orală (intuitivă).** Mai întîi însă, relevăm un fapt de dublă semnificație. Munca noastră cu elevii din clasele amintite este privilegiată într-un plan (pentru că la vîrsta de 10—11 ani ei au deja însușite deprinderile de exprimare în limba română, posedînd un minimum de cunoștințe gramaticale, abstracte) și devine dificilă într-alt plan (pentru că ei iau un prim contact acum cu limba franceză și nu de puține ori sînt tentați să transfere aidoma modul de a gîndi și a se exprima în românește în cadrul lexicului și al gramaticii franceze). Atracția semantică provoacă primele incorectitudini („atteriser" în loc de „atterrir", „stadion" în loc de „stade" sau confuzia de genuri, „la jardin" în loc de „le jardin", „le tour" în loc de „la tour" și așa mai departe).

Metodologia modernă ne recomandă în procesul de însușire a vocabularului trei momente — **prezentarea, folosirea** și **fixarea cuvintelor** — pe care practica predării le-a validat, în adevăr, persistînd însă o dificultate reală, nu ușor de depășit adesea : aceea a **prezentării simultane a conținutului și a expresiei** în care este învești mîntat, fără traducere. Pentru a depăși această stavilă și în scopul stimulării interesului viu, participativ, al elevilor, caut **procedeele care să-mi asigure asocierile necesare între stimulul vizual și sunetul noului cuvînt,** cu ajutorul unui **gest,** al unei **imagini,** al unui **desen** sau al **tabloului de fetru.** Pentru înțelegerea conținutului semnativ al cuvintelor repetate de elevi — printr-un „joc" al întrebărilor și răspunsurilor — mă folosesc de **procedeele intuiției directe** : arătarea obiectelor, proiectarea de diapozitive, ilustrații din manual, imagini decupate din alte lucrări, reviste etc.

În atenția mea permanentă se află cîteva probleme de primă însemnătate. Una dintre acestea este **formarea noilor reflexe auditive,** calea sigură spre o pronunție corectă, context în care lingvistica structurală pune accentul pe **fonetica corectivă** (mai cu seamă la granița vecinătății dintre sunetele românești și franțuzești sau în perimetrul confuziilor vocalelor, „y" cu „iu", „oe" și „io"). Rezolvarea dificultăților care apar am putut-o realiza prin mai multe căi, de pildă, izolarea sunetului producător de confuzii, comparația cu cel român asemănător, relevarea diferențelor (atît la tablă, în clasă, cît și în laborator).

Puțin cîte puțin, de la cele mai simple structuri verbale : „C'est un pupitre", „C'est un cahier", „C'est un livre", a căror pronunție este însoțită de arătarea respectivelor obiecte și repetată la nevoie cu ajutorul benzii de magnetofon, ajung la **elemente de preconversație.** Acest procedeu al metodei orale, care presupune însușirea vocabularului în context, implică profesorul și clasa, după părerea specialistului P. Schertz [8], în cîteva verigi contextuale : a) **enumerările,** b) **substituirile,** c) **opozițiile,** d) **definițiile.** Experimentînd aceste verigi în adevăr eficace, am putut să plasez cuvintele noi într-un „lanț" vorbit de întrebări-răspunsuri, de tipul : — „Qu'est-ce que c'est ?" — „C'est un...", „C'est une..." sau : „J'ouvre (la porte, la fenêtre, la serviette, le cahier, la livre)", iar cu verbul „Je ferme"

am realizat un context invers, în toate situațiile enumerate. Activizarea gîndirii elevilor posesori ai unor cuvinte din fondul principal o mai realizez și în contextul **variantelor combinatorii,** pe care pedagogii moderni, precum Robert Galisson, pun mare preț. De pildă :

prendre
arrêter
reculer
rentrer } LA VOITURE
réparer
charger
laver

Pe această treaptă a însușirii vocabularului fac apel cu insistență la **exercițiile structurale.** Procedeul este următorul : pun elevii să închidă cărțile, condiție a realizării conversației introductive. Expunerea **cuvintelor-cheie** sau a **expresiilor (structurilor)** este scurtă, simplă, raportată la ceea ce elevii deja și-au însușit anterior. La nivelul unor dialoguri rudimentare intră în „joc" ceea ce R. Burney și Robert Damoiseau numesc „răspunsuri în cor fără schimbarea verbului, răspunsuri afirmative sau negative" : — „Est-ce que nous sommes... ?" — „Nous sommes..." sau „Nous ne sommes pas...". Tipurile de exerciții structurale pe care le utilizez, plecînd de la manuale, completînd uneori lecțiile, sînt numeroase. Ele vizează diferite obiective didactice : **repetarea** (în vederea fixării), **transformarea** (în scopul percepерii nuanțelor sinonimice), **expansiunea** (modalitate de îmbogățire a lexicului), **combinațiile** (posibilitate de formare a reflexelor gramaticale corecte). Se înțelege că apelarea la unul sau altul din aceste tipuri este determinată de cerințele specifice fiecărei clase, ale manualului și programei, ale diferenței de pregătire la nivel individual și că ele trebuie să urmeze un urcuș concentric, care nu exclude întoarcerile la cunoștințele dobîndite. În cele din urmă, prin apelul insistent la **structurile orale** în înlănțuirile menționate se asigură **un învățămînt funcțional, programat și global,** creîndu-se totodată posibilitatea de a-i stimula pe elevi în compartimentul muncii individuale, întrucît în atenția însușirii acestor structuri orale se află în permanență trei componente ale predării : 1. **vocabularul însușit ; 2. pronunția corectă : 3. gramatica practică.**

III — Punerea în valoare a vocabularului însușit. Necesitatea depășirii cadrului oferit de manuale în vederea realizării unei comunicări sociale, politice, științifice, tehnice și literare.

Odată însușit vocabularul necesar unei comunicări cotidiene nu înseamnă că munca profesorului și a elevilor se încheie aici. Prin mijloacele de comunicare de masă, tinerii cunosc astăzi mai repede și mai complet lumea înconjurătoare și planeta decît o pot face în circuitul cunoștințelor școlare. Pentru a ști ce avem de făcut, în scopul îmbogățirii vocabularului, mai ales cu **expresii neologice,** am procedat la un **sondaj** între lista de cuvinte date de broșura **Le Francais fondamental** și **vocabularul francez-român** care se găsește în manualele claselor a VII-a și a VIII-a (rațiunea pentru care ne-am oprit la aceste clase se înțelege de la sine, elevii avînd posibilitatea de a manevra și a asimila neologismele mai ușor decît în primele două clase de limba franceză). Scopul sondajului a fost acela de a constata cîte **cuvinte active,** cu o frecvență foarte mare, se găsesc în cărțile școlare și cîte nu se găsesc, deși pe acestea din urmă elevii le folosesc, receptate din diverse surse. Cum sarcina propusă este complexă, vom apela aici numai la rezultatele sondajului comparativ din interiorul literei „A", una din zonele cele mai productive.

Astfel, din totalul de 83 de cuvinte cuprinse la litera „A: în **Le Français fondamental** (2e degré), în manualul de clasa a VII-a am întîlnit 9, iar 74 sînt absente ; în manualul de clasa a VIII-a, din același total am găsit 14 cuvinte, în timp ce 69 lipsesc. Pentru a ne da seama dacă unele cuvinte și expresii care lipsesc în cărțile școlare sînt sau nu importante în actul comunicării curente, sociale, politice, tehnice, științifice etc., transcriem o parte dintre ele : „abandonner", „accepter", „accord", „actualité", „adapter", „affirmer" „ambassade", „assister", auditeur", „assemblée", „Assemblée nationale", „attitude", „automatique", „avant de...", „d'autant plus", „d'autant mieux", „d'autant moins" (în manualul de clasa a VII-a) ; în celălalt manual, de clasa a VIII-a, n-am întîlnit cuvinte și expresii precum : „absolutment", „acier", „acte", „actif", „actuel" „admettre", „s'adresser", „ascenseur", „avantage", „autoriser" etc., plus expresii ca cele amintite anterior. Pentru oricine este clar că asemenea neologisme au astăzi o mare putere de circulație, că la ele recurg elevii în diferite împrejurări, iar în contextul unui dialog în franțuzește, ei ar risca, prin deducțiile pe care le-ar face, să le pronunțe incorect sau să nu le pronunțe deloc, să le evite, ceea ce ar stînjeni comunicarea.

Deși autorii de manuale au acordat o atenție gradată pătrunderii cuvintelor neologice în procesul predării și al învățării, considerăm, totuși, că, fără voia lor, realitatea este deseori depășită. În acest sens vom face o remarcă : lecțiile care sînt destinate să formeze elevilor de la școala generală un orizont social-politic și economico-cultural asupra României socialiste și a lumii contemporane sînt prea puține. Astfel, în clasa a V-a : **Bucarest, Le premier Mai, Où este le journal ?** ; în clasa a VI-a : **Une**

journée bien remplie, A la veille d'une grande fête, Mon beau pays, Notre patrie ; în clasa a VII-a : **Dans le Jardin des Tuileries, On n'oublie pas** și **vite les vacances, Sur une terasse d'un café parisien, Le village natal, La France** ; în clasa a VIII-a : la suite des leçons sur la famille de M. Robert, **Châteaux de la Loire, Camps de la jeunesse internationale, Les Portes de Fer** etc.

Putem observa, mai întîi, inexistența unor lecții de orientare într-un univers politic contemporan, la nivelul de înțelegere al acestor elevi. Dar nici cele despre Franța nu sînt reprezentative pentru contemporaneitatea acestei țări, spre a nu mai vorbi despre alte domenii ale tehnicii și științei către care elevii noștri sînt atît de atrași. Pentru a suplini asemenea spații albe, profesorul trebuie să facă uz de autonomia pe care i-o dă programa, să drămuiască mai bine timpul de care dispune și, paralel, mai ales, să ajute elevii să-și însușească **vocabularul neologic strict necesar în filiera activităților extrașcolare.** Formele mult căutate de elevi, experimentate și de noi, sînt : cercuri de lectură a ziarelor sau revistelor la care elevii sînt abonați (în care se efectuează traduceri, se fac conversații) ; cercuri de poezie (recitări în limba franceză, discuții despre poeziile alese) ; „seri" culturale ; coruri ; cercuri de conversație pe teme politice, sugerate de lectura presei, de pildă. Acestea sînt doar cîteva căi asupra cărora am dorit să ne oprim și cu care încheiem sumarele noastre reflecții la tema discutată.

BIBLIOGRAFIE

1. FRANCIS DEBYSER, *Introduction*, în *Guide pédagogique pour le français langue étrangere*, Hachette, Paris, 1971, p. 15.
2. I. CERGHIT, *Metodele de învățămînt*, Curs de pedagogie, C.M.U.B., 1974, p. 87.
3. P. LE GOFIC — H. BESSE, *Le contenu linguistique du No.* în „Le Français dans le Monde", No. 73, 1973.
4. COLETTE STOURDZÉ, *Les niveaux de la langue, în Guide pédagogique...*, cit., p. 42.
5. ANDREI RADU, *Méthodologie de l'enseignement dus français*, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 112.
6. MARIA BRĂESCU, *Cours de méthodologie de l'enseignement du français*, C.M.U.B., 1975, p. 93.
7. G. GOUGENHEIM, P. RIVENC, RENÉ MICHÉA, *Etat présent du français fondamental*", în „Le français dans le Monde", no .1, 1961.
8. P. SCHERTZ, *Que faire d'un laboratoire de langue ?*, în „Le Français dans le Monde", nr. 31/1965.

(urmare de la pag. 17)

În cadrul acestui proces, întreaga istorie a culturii noastre aduce mărturia impresionantei vechimi a învățămîntului românesc ce a știut să înfrunte vitregia vremurilor.

De o mare însemnătate este faptul că poporul român unitar pe cuprinsul pămîntului strămoșesc, deși trăia în formațiuni politice deosebite datorită vicisitudinilor istorice, a cunoscut școli românești din cele mai vechi timpuri — documente valoroase mărcind autenticitatea și vechimea tradițiilor școlare ale poporului nostru.

Pot fi menționate astfel — pentru a aminti numai cîteva din ele — școlile de la Vad, Ieud (1364), Prilsop, Suceava, Scheii Brașovului (1495), Putna (1490—1585), Cîmpulung (1552), Argeș, Tîrgoviște, Hațeg, Caransebeș, școlile de la Rădășeni, Alba-Iulia, Măgina lîngă Aiud (1611), Bistrița, Cozia, Tismana, Tîrgoviște (1648—1651), școala de la Trei Ierarhi (1640), școala de la Făgăraș (1657), școala de la Sf. Sava din Iași (1711—1716), școala de la Sf. Gheorghe Vechi din București (1775), școlile din Blaj (1754), Timișoara (1779), școlile grănicerești înființate între 1763—1780, școlile din Sibiu, Sighetul Maramureșului, școala lui Gh. Asachi (1813) și a lui Gh. Lazăr (1818), Preparandia din Arad (1812) și școala din Beiuș (1828), Academia Mihăileană (1833), școlile înființate după Legea din 1864 ș.a.

Ele au contribuit prin însemnata operă a slujitorilor lor, a acelor minunați „călăuzitori de suflete", la spectaculoasa izbîndă a învățămîntului și scrisului în limba română, la integrarea culturii noastre în cultura europeană, la întreținerea mereu vie a flăcării culturii prin pregătirea generațiilor de cărturari ce și-au închinat viața progresului social și înaintării științei.

Pe plan mondial, în anii puterii populare, țara noastră a fost prezentă în toate marile acțiuni desfășurate în domeniul educației și învățămîntului. Astfel — pentru a menționa numai cîteva dintre acestea — amintim : participarea la adoptarea de către O.N.U., în 1948, a Declarației universale a dreptului omului ; contribuțiile aduse în cadrul U.N.E.S.C.O. și B.I.E. (Bureau international d'éducation) ; activitatea desfășurată cu membră a F.I.S.E. (Féderation Internationale syndicale de l'énseignement) în lupta dusă pentru susținerea unității de acțiune a cadrelor didactice, pentru dezvoltarea culturii, pentru pace, democrație și prietenie între popoare ; activitatea pentru elaborarea „Chartei Drepturilor copilului și pentru elaborarea și adoptarea de către O.N.U., în 1954, a „Chartei educatorilor", acțiunea pentru organizarea conferințelor mondiale ale cadrelor didactice din 1953 și 1957. În baza propunerilor făcute de țara noastră a fost adoptată de O.N.U. „Rezoluția privind educația tineretului în spiritul păcii și al înțelegerii între popoare", urmată de o rezoluție U.N.E.S.C.O. și de una O.N.U. (Teheran, 1968) privind educația tineretului în spiritul păcii. De asemenea, la concresele de la Varennes (iunie, 1968) și Orado (septembrie 1968), în problema drepturilor omului, România socialistă a avut o contribuție de bază.

Partidul Comunist Român a dat în repetate rînduri o înaltă apreciere muncii învățătorilor și profesorilor și a evidențiat misiunea istorică a școlii românești. Marile realizări în domeniul învățămîntului arată rolul important pe care partidul și guvernul îl acordă școlii în opera de construire a socialismului în patria noastră.

Astăzi, misiunea istorică a școlii noastre apare cu deosebită pregnanță, învățămîntul fiind în primele rînduri în opera de formare a tinerelor generații ce construiesc România socialistă. Ea pune în lumină un fapt deosebit : impresionantul proces de veacuri al continuității valorilor de înaltă semnificație, împletirea organică a culturii noastre socialiste cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria zbuciumatei dăinuiri și afirmări a poporului nostru.

Lucrarea este însoțită de prețioase anexe ca : notă explicativă cu privire la denumirile vechilor instituții școlare ce au funcționat pe teritoriul țării noastre ; repertoriu al legilor și documentelor referitoare la dezvoltarea învățămîntului ; registru al miniștrilor învățămîntului (1862—1976) ; bibliografie.

Sîntem în fața unei lucrări de valoare, înscriind o dată eveniment în publicistica noastră pedagogică.

ION ORGHIDAN

STUDIU SOCIO-PEDAGOGIC AL CAUZELOR EȘECULUI ȘCOLAR

EMIL PĂUN

Eșecul școlar (în cele trei forme principale sub care se prezintă : repetență, abandon școlar și rămînere în urmă la învățătură) constituie astăzi un fenomen care atinge aproape toate sistemele școlare din lume. Îl întîlnim atît în sistemele de învățămînt din țările în curs de dezvoltare, cît și în cele dezvoltate (desigur, în proporții diferite), el nefiind determinat doar de nivelul dezvoltării economice și sociale, ci, în mare măsură, de o anumită concepție și atitudine pedagogică, de un mod de evaluare a rezultatelor școlare, a calității performanței școlare a elevilor.

Considerat multă vreme un fenomen normal, un indicator al calității activității didactice, un mod de individualizare a învățămîntului, pentru a-i aduce pe toți elevii la un nivel acceptabil (valoare pe care E. L. Thorndike a contestat-o vehement), eșecul școlar a devenit astăzi o plagă, a cărei extensie capătă proporții alarmante. Statisticile (chiar incomplete, așa cum sînt cele mai multe dintre ele) probează această afirmație. Într-o anchetă efectuată de UNESCO în anul 1969 se ajunge la următoarele date statistice privind media pierderilor școlare* (abandonul și repetența) în învățămîntul de primul grad** :

— 50% în țările africane ; 47% în țările latino-americane ; 24% în țările asiatice ; 17% în țările europene.

Gravitatea fenomenului a fost pusă în evidență și de dezvoltarea foarte mare a învățămîntului în ultimele două decenii, cînd s-au observat mai bine numeroasele efecte nocive ale eșecului școlar, atît în plan pedagogic, dar și socio-economic și psihoindividual. Prin extensia opticii economice asupra învățămîntului s-a făcut constatarea (oarecum suprinzătoare față de situația tradițională) că eșecul școlar, departe de a fi un indicator de calitate, este dimpotrivă, un indicator al lipsei de randament pedagogic și economic al școlii.

Pornind de la această situație, în ultimii ani s-a declanșat o adevărată ofensivă pedagogică împotriva acestui flagel. Ea se concretizează în numeroase cercetări, atît pe plan național (în diferite țări), cît și pe plan internațional (desfășurate de UNESCO, B.I.E. ș.a.). Cercetările întreprinse ambiționează îndeosebi identificarea cauzelor care generează eșecul școlar, a modalităților optime de prevenire și înlăturare a acestuia, dar îndeosebi elaborarea unei pedagogii a reușitei și a succesului școlar, în raport cu noile obiective ale școlii contemporane. Aceasta întrucît nu se poate rămîne la pedagogia centrată pe ideea eșecului școlar ca fenomen normal, iar pedagogia terapeutică și preventivă (centrată pe ideea înlăturării și prevenirii fenomenului) nu realizează decît în parte obiectivele amintite, parcurgînd doar jumătate din drumul dintre eșec și succes școlar. De aceea se impune realizarea unor ample investigații care să fundamenteze o **pedagogie a succesului școlar**, o pedagogie pozitivă, cum subliniază numeroși specialiști.

O bună parte dintre cercetările întreprinse se ocupă cu identificarea (globală sau parțială) a cauzelor eșecului școlar, aceasta constituind premisa necesară a oricăror măsuri de înlăturare sau de pre-

* Termenul de „pierderi școlare" are o rezonanță predominant economică. El a apărut și s-a extins odată cu studiul sistemelor de învățămînt din perspectiva eficienței lor economice. El este utilizat de multe ori în locul termenului pedagogic „de eșec școlar". Este preferabil, după opinia noastră, utilizarea termenului de „eșec școlar", mai ales dacă ne situăm în perspectiva surprinderii cauzelor acestui fenomen și a modalităților de eradicare, care nu sînt eminamente sau preponderent economice, ci socio-psiho-pedagogice.

** Nu se au în vedere decît țările supuse cercetării : 18 din Africa, 13 din America latină, 13 din Asia și 11 din Europa. De asemenea, este vorba doar de elevii înscriși în acest nivel de învățămînt. Facem precizarea, întrucît în țările în curs de dezvoltare, un procent considerabil de copii de vîrstă școlară nu frecventează școala (nefiind înscriși la școală). Pentru date mai ample asupra acestei chestiuni vezi L. Pauli și M. A. Brimer : La déperdition scolaire — un problème mondial, UNESCO : B.I.E, Paris-Genève, 1971, p. 42 și următ.

venire a fenomenului amintit. În general, majoritatea cercetărilor au evidențiat următoarele trei categorii de cauze ale eșecului școlar : sociale, individuale (psihologice) și pedagogice (școlare)*.

Nu exista un punct de vedere unitar cu privire la importanța și prioritatea acestor cauze în determinarea-eșecului școlar. Unele cercetări, îndeosebi cele desfășurate de socio-pedagogi, le consideră pe cele socio-economice mai importante (Husen, îndeosebi pentru situația învățământului din țările în curs de dezvoltare din Africa, Asia și America latină. Psihologii accentuează studiul factorilor psihoindividuali (A.le Gall), iar o bună parte din cercetările desfășurate de pedagogi consideră că la nivel școlar se află cauzele principale ale eșecului școlar. Indiferent însă de pozițiile pe care se situează autorii diferitelor cercetări, majoritatea consideră că școala, ansamblul activităților școlare, organizarea și desfășurarea acesteia, constituie însemnați factori generatori de eșec școlar.**

Fără pretenția de a fi exhaustivi, vom încerca să evocăm mai jos cîteva dintre aspectele specifice diferitelor categorii de cauze, insistînd îndeosebi asupra cauzelor de natură pedagogică.

1. **Cauze sociale.** În cadrul acestei categorii de cauze locul cel mai însemnat îl ocupă **familia.***** Dintre aspectele vieții familiale, care contribuie la plasarea copilului în situație de eșec școlar, putem enumera următoarele mai semnificative :

a) **Climatul cultural.** Acesta are un impact considerabil asupra situației școlare a elevului. Nivelul socio-cultural al familiei (în multe cazuri dependent de situația economică a acesteia) influențează aspecte ca : gustul pentru cultură și atitudinea față de școală, limbajul (bogăția și corectitudinea acestuia), condițiile materiale ale culturii (bibliotecă, mass-media), supravegherea realizării temelor și îndatoririlor școlare de către copii, nivelul aspirațional și motivațional al copilului (nivelul de aspirații al copilului este direct proporțional cu cel al părinților) ș.a. Uneori se observă la nivelul familiei o devalorizare a activității școlare, manifestată prin dezinteresul părinților față de rezultatele școlare ale copilului.

Se pare însă că, din punct de vedere al climatului cultural din familie, principala problemă este aceea a achiziționării și utilizării limbajului de către copil în perioada preșcolară (îndeosebi a limbajului oral). Cum activitatea școlară este predominant bazată pe utilizarea limbajului oral și apreciază excesiv performanțele elevului în raport cu posibilitățile de folosire a limbajului, gradul de stăpînire deplină a limbajului condiționează succesul sau insuccesul școlar al elevului.*

b) **Climatul afectiv** constituie un alt factor generator de insuccese școlare. Deși, în genere, climatul cultural și cel afectiv se condiționează reciproc, există destule situații cînd elevi, provenind din familie cu un nivel socio-cultural elevat, ei înșiși bine dotați intelectualmente, obțin rezultate mediocre, sau se află chiar în situații de eșec școlar. Cei mai mulți specialiști consideră că aceste situații se datorează climatului afectiv necorespunzător. Printre elementele climatului afectiv care acționează în acest sens putem enumera :

— neînțelegeri familiale — însoțite de efecte de frustrare, insecuritate afectivă, dispariția treptată a intereselor școlare, cazuri de pseudodebilitate (de nuanță afectivă) ;

— relațiile necorespunzătoare între părinți și copii, autoritarismul excesiv ; în acest context este citat cunoscutul fenomen de „sacralizare a tatălui", tatăl fiind ca un model perfect al reușitei care trebuie urmat de copii ; de multe ori copilul va fi dominat de un sentiment de inferioritate, provenit din teama că nu va putea să atingă acest model, fapt care va impieta asupra performanțelor sale școlare ;

— dereglări în modul de comunicare a părinților cu copiii ; putem evoca aci fenomenul de „curiozitate blocată", care

---

* O serie de cercetători s-au ocupat de identificarea factorilor reușitei școlare, pe această bază fiind posibilă ulterior desprinderea unor aspecte referitoare la cauzele eșecului școlar. În acest sens merită a fi citată o interesantă cercetare desfășurată de pedagogii polonezi W. OKOŃ și BARBARA OKOŃ (vezi lucrarea „Une étude sur l'aptitude à scolarité", UNESCO, BIE, 1973), care arată că reușita școlară (considerată a fi unul dintre criteriile esențiale ale aptitudinii pentru școlaritate) depinde de două tipuri de factori : exigențele școlii (concretizate în conținutul învățământului și în ansamblul măsurilor pedagogice luate de cadrele didactice) și capacitățile elevului.

** Vezi în această privință V. RADULIAN, *Unele probleme ale prevenirii, diminuării și înlăturării rămînerii în urmă la învățătură*, în vol. „Lichidarea și combaterea repetenției, E.D.P., 1978.

*** Impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare a făcut obiectul cercetărilor canadianului Fraser, care a determinat următorii indicatori (sau caracteristici) ale familiei : — aspecte culturale (nivel de instrucție) ; aspecte materiale (venit, profesie, locuință, dimensiunea familiei) ; — atitudinea părinților față de cariera copilului, stimularea ; — grad de anormalitate a mediului familial (ambianța etc.). Cercetarea a relevat faptul că variabila „atitudinii" concretizată în încurajările date de părinți copilului prezintă o corelație mai mare cu QI și cu rezultatele școlare decît celelalte variabile, ceea ce înseamnă că atitudinile constituie o variabilă foarte importantă a mediului familial, din perspectiva performanțelor școlare ale copilului.

* În termeni sociologici reușita școlară este interpretată ca penetrație într-o anumită cultură (în cultura școlară). Succesul acesteia depinde însă, într-o măsură considerabilă — cum arată sociologi ca P. Bourdieu, B. Bernstein — de gradul în care elevul poate să utilizeze limbajul școlar, de corespondența dintre limbajul achiziționat în familie și cel utilizat în școală. Există — remarcă Bernstein — două coduri : unul restrîns pe care-l posedă toată lumea și altul elaborat, rezervat doar unei părți a elevilor. Acesta din urmă este mai bogat din punct de vedere semantic, mai variat și mai complex sub raport sintactic, comportînd mai multe operații abstracte și sintetice. Astfel, se poate spune că rezultatele școlare slabe depind de inferioritatea utilizării limbajului.

se manifestă printr-o interdicție impusă copilului în actul comunicării (să nu vorbească neîntrebat), prin reproșul adresat de părinți privind conținutul unor întrebări puse de copil, aspecte care treptat se structurează într-o conduită de dezinteres, care uneori se prelungește și în activitatea școlară.

Alte fenomene specifice unui climat afectiv nefavorabil ar mai fi gelozia față de alți frați sau surori, agresivitatea copilului față de părinți (exprimată printr-o contrazicere premeditată a părinților prin conduite despre care copilul știe că sînt dezagreabile acestora), infantilisme (un sol de refuz al ascensiunii spre vîrsta adultă, denumit uneori „înțărcare afectivă"), o supraîncărcare a copilului cu tot felul de activități care-i reduc timpul pentru recreere (creînd stări tensionale) ș.a.

În rîndul cauzelor sociale mai sînt menționate aspecte ca : participarea redusă a părinților la viața de familie, ca urmare a încadrării ambilor în activitate, nivelul material nesatisfăcător, nerespectarea regulilor de igienă și de alimentație (alimentație insuficientă, lipsă de exerciții fizice) ș.a.

2. Cauze psiho-individuale. Printre acestea enumerăm pe scurt :

— diferite tipuri de tulburări : instrumentale (spațiale, motrice, de limbaj), afective și comportamentale ;

— deficiențe fizice sau mentale, uneori greu depistabile (capacitate redusă de efort, debilitate fizică generală, capacitate intelectuală redusă, deficiențe discrete ale analizatorilor ș.a.) ; în privința insuficienței resurselor intelectuale se înscrie absența inteligenței intuitive, spontane, absență care face dificilă trecerea de la asimilarea formală a cunoștințelor la aplicarea lor ; de asemenea, lipsa inteligenței reflexive, a capacității de anticipare, de detașare de concret, de simulare, de adaptare la situații noi ;

— o anumită „fragilitate somato-fiziologică" (M. Gilly), care se manifestă prin tulburări ale somnului și ale poftei de mîncare, prin prezența a numeroase tulburări de sănătate cu caracter cronic (afecțiuni „fără vîlvă" — rinofaringite, predispoziții spre boli hepatice ș.a.) ;

— deficiențe ale mecanismului de reglare a activității și ale proceselor de mobilizare a capacității energetice a organismului în activitatea școlară ;

— îmbolnăviri temporare, care, de asemenea, se traduc prin efecte nocive în plan școlar ;

— pot fi aci cuprinse și anumite deficiențe caracteriale, între care cel mai adesea este citată lenea ; în legătură cu aceasta este foarte importantă atitudinea cadrului didactic ; trebuie evitată permanentizarea unor asemenea aspecte și mai ales situația în care elevul încearcă să facă din lene un motiv sau o scuză a rezultatelor sale nesatisfăcătoare ; de cele mai multe ori nu există elevi leneși, ci o explicare prin lene a unei activități școlare necorespunzătoare.

3. Cauze pedagogice. Cum am subliniat deja, numeroase cercetări atestă faptul că această categorie de cauze este printre cele mai importante, dacă nu cea mai importantă *.

Referindu-se la această chestiune, cercetătorii Banks și Finlayson ** subliniază că unul dintre factorii determinanți ai succesului sau insuccesului școlar este ceea ce ei denumesc „stilul școlii". Este vorba nu numai de stilul unui profesor sau altul, dar și de atmosfera și climatul școlii, de optica școlii asupra muncii școlare, chiar și de pavoazarea școlii.

În aceeași ordine de idei Coleman arată că școala ca instituție este bogată în informații, dar săracă în acțiune. Principalele consecințe pedagogice ale acestei situații sînt : docilitatea elevului devine un scop în sine, capacitatea de acumulare mai importantă decît acțiunea și decît aplicarea cunoștințelor acumulate. Treptat școala își stabilește ca una din funcțiile sale principale cunoașterea realității prin intermediul unor instrumente abstracte și verbale. Stăpînirea acestor instrumente devine un scop în sine și elevul care le însușește corect este recompensat. Cel care știe să acționeze în fața problemelor vieții, dar nu poate să utilizeze imagini verbale este în eșec. Astfel, atitudinea verbalistă a școlii devine — cum subliniam deja — un handicap pentru copiii ce provin din familii cu un vocabular neelaborat.

Rolul foarte însemnat al școlii în constelația factorilor generatori de succes sau de insucces școlar este bine subliniat de pedagogul francez Avanzini, care remarcă

---

* Pentru a distinge mai riguros între efectele datorate școlii sau altor factori extrașcolari sau psiho-individuali, în etiologia eșecului școlar se impun studii longitudinale (Coleman). În scopul de a surprinde mai exact influența școlii, în succesul sau insuccesul școlar, americanul Gagné a elaborat un model al procesului de învățămînt în care (alături de constituirea sa genetică) el stabilește o distincție între două tipuri de variabile de input : proximale și distale. Cele proximale pot fi definite astfel : „acțiunile umane care transformă variabilele de input distal în input proximal". Cele distale cuprind mediul familial, colectivitatea, cultura celor de aceeași vîrstă și resursele de care dispune școala. Majoritatea studiilor se ocupă de variabilele distale, fără a se preocupa de modalitățile de convertire a acestora în variabile proximale. Statutul socio-economic al familiei — remarcă Gagné — este o variabilă distală grosieră, întrucît nu oferă o descriere precisă și detaliată a ceea ce se petrece realmente cînd copilul este în familie, despre acțiunile concrete pe care părinții le întreprind pentru a crește acest copil și a-l pregăti pentru școală. Pe măsură ce s-a constatat că măsurile de ordin economic adoptate în vederea egalizării șanselor de reușită școlară nu au dat rezultatele așteptate (vezi în acest sens eșecul programului american de egalizare a șanselor), cercetările și-au îndreptat atenția spre variabilele proximale (sau variabilele procesului de învățămînt).

** Vezi *Succes and failure in the secondary school*, Methnen and Co., 1973.

faptul că „eşecul unui elev este în acelaşi timp şi eşecul învăţămîntului primit, este eşecul profesorului său", prin aceea că şcoala nu e destinată numai elevilor buni, ci mai ales celor mai puţin dotaţi, care riscă o subdezvoltare culturală.

Printre componentele mai semnificative ale acestei categorii de cauze putem menţiona :

— **Deficienţe ale metodelor pedagogice** utilizate de către cadrele didactice, care provoacă dezinteresul elevilor, lipsa de motivaţie, îi plasează pe elevi într-o poziţie pasivă. Este criticat îndeobşte didacticismul metodelor utilizate în şcoală, concretizat în aspecte ca : iniţiativa şi autoritatea absolută a profesorului, caracterul unidirecţional al relaţiei pedagogice între profesor şi elev, absenţa individualizării activităţii de predare şi de învăţare. În ultimă instanţă obiectul didacticismului este adaptarea copilului la şcoală şi nu (şi) a şcolii la copil (în acest context şcoala realizînd o identificare a generaţiilor succesive).

— **Organizarea nesatisfăcătoare a programelor şcolare**, care se caracterizează prin supraîncărcarea excesivă a activităţii şcolare, în dauna aspectelor formative, ce ar trebui să fie predominante la vîrsta şcolară mică. S-a semnalat şi faptul că sporul considerabil de cunoştinţe cuprinse în programe şi manuale este de natură să accentueze diferenţele dintre elevi în privinţa progreselor şcolare şi să menţină situaţia elevilor aflaţi în eşec.

— **Neajunsuri ale modului actual de evaluare** a performanţelor şi progreselor şcolare ale elevilor care împiedică sesizarea la vreme a simptomelor eşecului şcolar. Este criticat îndeosebi faptul că modul actual de evaluare este nestimulativ, nu e centrat pe ideea înlăturării eşecului şcolar, ci pe ideea descoperirii şi sancţionării lui ca atare (cu efecte traumatice în plan psiho-moral pentru elev). Absenţa unor indicatori minimali şi maximali în legătură cu însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, grevează asupra modului de promovare a elevilor de la o clasă la alta. Rigiditatea indicatorilor de promovare îi plasează în situaţie de eşec şcolar pe unii elevi, care în mod real nu se află în această situaţie.

— **Carenţe în pregătirea şi în activitatea cadrelor didactice.** Sînt evocate în această ordine de idei aspecte referitoare la insuficienta pregătire psihopedagogică a cadrelor didactice, de unde rezultă o serie de deficienţe ale activităţii lor, cum ar fi : incapacitatea de cunoaştere corespunzătoare a potenţialului real al elevilor, inadecvarea metodelor pedagogice la situaţiile reale (foarte variate) din clasă, practicarea unei pedagogii uniforme, standardizante, nestimulative, bazate pe relaţii pedagogice relativ rigide şi unilaterale ş.a.

Aceste aspecte se traduc şi printr-un comportament didactic centrat pe o atitudine inadecvată faţă de elevi, cadrul didactic cotînd de multe ori ca slabi pe elevii capabili, dar care au o conduită nonconformistă (şi cu serioase resurse de creativitate). Este citat în acest sens în literatura de specialitate aşa-numitul „efect Pygmalion", care rezultă dintr-o atitudine didactică bazată pe idei preconcepute despre elevii din clasă şi nu pe cunoaşterea reală a elevilor (a se vedea experimentul realizat de americanii R. Rosenthal şi L. Jacobson : „Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, Paris, 1971).

— Alte cauze citate în aceeaşi categorie sînt : şcolarizarea prematură a unor elevi (pornindu-se de la un criteriu unic — cel al vîrstei) — fără a se ţine seama de nivelul dezvoltării reale a copilului şi mai ales de ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „aptitudinea pentru şcoală" — care, aşa cum arată cercetările întreprinse (vezi W. Okon şi B. Okon, op. cit.) depinde de factori multipli : factori genetici şi factori mesologici (externi), factori cognitivi, dar şi factori noncognitivi. Aceasta face ca la aceeaşi vîrstă copiii să prezinte numeroase diferenţe între ei din punctul de vedere al nivelului dezvoltării şi al aptitudinii pentru şcolaritate.

— Este subliniată şi ineficienţa pedagogiei centrată pe ritmurile de activitate ale „elevului mediu" (de multe ori gîndit ca un model abstract, deci inexistent în practica şcolară), care lasă deoparte pe elevii cu alte ritmuri de activitate (mai rapide sau mai lente).

— În fine, putem spune că unele din defectele de organizare a şcolii, cum ar fi supraaglomerarea claselor, sărăcia bazei materiale, arhitectură inadecvată, fluctuaţii ale personalului didactic pot avea un impact considerabil asupra rezultatelor şcolare ale elevilor.

Desigur, nu am epuizat toate cauzele, toţi factorii ce intervin în determinarea acestui complex fenomen pedagogic, care este eşecul şcolar. Trebuie însă subliniat că factorii şi cauzele menţionate nu acţionează izolat, ci în interdependenţă, ceea ce face uneori dificilă identificarea lor riguroasă. Dificultate accentuată şi de faptul că de multe ori avem de-a face cu o cauzalitate circulară, ceea ce face şi mai grea sarcina distingerii cauzelor de efecte (cauzele devenind în anumite situaţii efecte şi invers).

NONDIRECTIVISMUL PEDAGOGIC ȘI VALIDITATEA MODELULUI SĂU EDUCAȚIONAL

DAN POTOLEA

Dintre toate curentele pedagogice cu ambiții de reformare radicală a sistemului tradițional de învățămînt occidental nondirectivismul s-a impus cel mai mult atenției, în mod deosebit în ultimii 10—15 ani, plasînd interesul pentru alte orientări, ca existențialismul sau personalismul în Europa, esențialismul sau perenialismul în America, cel puțin într-o zonă de penumbră, generînd o bogată literatură și experiențe practice controversate. Starea de receptivitate — pro sau contra — față de pedagogia nondirectivistă se explică prin centrul gravitațional al problematicii ei, raportul dintre autoritatea profesorului — libertatea elevilor, prin critica severă pe care unele variante o fac școlii și societății capitaliste, prin aderența mai mare la practica educațională, practică confruntată cu sau proiectată din perspectiva conceptelor nondirectiviste. În sfîrșit, dar nu și în ultimul rînd, să menționăm implicațiile sale ideologice : „Nondirectivismul este mai mult decît o pedagogie a relațiilor educaționale, el este și o ideologie prin modul de abordare și integrare a acestora" [1].

În mod cert, în mișcarea contemporană de idei pedagogice și în cadrul confruntărilor ideologice actuale, nondirectivismul pedagogic nu ocupă o poziție marginală ; ca atare, cunoașterea și evaluarea locului și rolului său real, pedagogic și politic, se impun cu necesitate.

Definirea și interpretarea nondirectivismului nu este o operație prea facilă, din mai multe cauze : termenul de nondirectivism cuprinde o anumită ambiguitate și chiar inițiatorul său — Carl Rogers — l-a abandonat în favoarea altuia — centrare pe client/individ ; dacă nondirectivismul este asimilat, așa cum fac unii autori, cu critica excesului de directivitate în activitatea de informare-formare a individului, atunci orice atitudine de acest gen ar putea fi etichetată ca nondirectivă, ceea ce este un nonsens ; probabil că termenul mai adecvat ar fi acela de **antidirectivism.** Dincolo de aspectul terminologic, rămîne „realitatea" nondirectivității, dar care nici ea nu se oferă cu transparență cristalină. Nondirectivismul pedagogic nu este o mișcare omogenă atît sub raportul premiselor, cît și al structurilor. El își revendică o extrem de variată sorginte : experimentele școlii lui Lewin privind liderul, teoria sociometrică a lui Moreno, psihoterapia, lui Rogers, concepția marxistă, psihologia socială a grupurilor mici, freudismul, existențialismul etc. Chiar dacă acceptăm o viziune atît de eclectică, ne putem întreba care îi sînt, totuși, sursele teoretico-metodologice primare, majore. Între diferitele experiențe nondirective ale lui Neill în deceniul 3 în Anglia, ale lui Rogers în deceniile 5—6 în S.U.A., ale lui Lobrot în deceniile 7—8 în Franța se interpun distanțe nu numai de timp, de spațiu geografic, ci și de viziune. Există o evoluție a nondirectivismului ? Dacă da, similitudinile diferitelor variante particulare sînt mai puternice sau mai slabe decît diferențele ? Care este imaginea prezentă a pedagogiei nondirective ? Iată cîteva întrebări care cer răspuns.

Tabloul ar putea fi îmbogățit și cu situații de următorul tip. Lobrot face o critică avizată ideii simpliste a nondirectivității potrivit căreia elevii lăsați liberi, în mod miraculos vor face progrese notabile, dar rolul pe care îl acordă profesorului este acela de „monitor tăcut", lipsit de inițiativă. Oury declară nondirectivismul, autogestionarea, ideal de atins, dar activitatea sa teoretico-practică este departe de a fi expresia cea mai ortodoxă a pedagogiei nondirective, ci, dimpotrivă, reprezintă poate abaterea cea mai „gravă". Analiza concordanței sau opoziției dintre premise, declarații de principiu și substanța internă a concepțiilor promovate de nondirectivism nu este o pseudo-problemă. Dacă unii nondirectiviști sînt atei, iar alții religioși, dacă unii sînt contestatari, iar alții apatici social, dacă în general mișcarea nondirectivistă se autoproclamă revoluționară și este acuzată de conservatorism, care este adevărata esență a nondirectivismului pedagogic ?

Pentru a pune ordine în tabloul caleidoscopic sugerat mai sus şi pentru a găsi o cale care să conducă nu doar la răspunsuri fragmentare, ci la judecăţi coerente şi corelate, studiile analitice, oricît de importante ar fi fost, nu mai satisfăceau ; se resimţea nevoia unor lucrări de sinteză, care s-au şi produs. Un ghid remarcabil pentru cunoaşterea şi aprecierea nondirectivismului pedagogic, de care nu se va putea face abstracţie de aici înainte, îl constituie cartea lui G. Snyders **Încotro merg pedagogiile nondirective ?** apărută recent şi în versiune românească *. Lucrarea lui Snyders reprezintă, pînă în prezent, cea mai sistematică şi aprofundată critică pedagogică şi social-politică a nondirectivismului educaţional. Să fie oare o întîmplare că ea aparţine unui pedagog de orientare marxistă ?

Demersul interpretativ propus de Snyders ni se pare legitim, deşi el poate impacienta — aşa cum a şi făcut-o — spiritele oarecum scolastice, care cer ca fiecare enunţ să fie precedat de definirea termenilor implicaţi. Autorul nu pleacă de la definiţia nondirectivismului pedagogic, conceptul se construieşte progresiv şi în colaborare cu cititorul, prin examinarea diferitelor forme de manifestare a pedagogiilor nondirective, pentru ca în „interludiu" să se realizeze dacă nu o definiţie, o caracterizare globală semnificativă. Metoda de bază utilizată este aceea a „analizei de text" centrată pe cîteva din cele mai reprezentative lucrări din domeniu. Avizat şi cu simţul nuanţelor, în spirit polemic, criticînd fără menajamente ceea ce i se pare fragil şi inacceptabil, dar punctînd şi „ceea ce rămîne" valabil, Snyders urmăreşte mişcarea nondirectivismului de la preludiile anunţate de experimentele lui Lewin, Lippit şi White pînă la tentativele de depăşire datorate lui Oury. El detectează şi supune unei analize microscopice, penetrante, „momentele" majore ale evoluţiei nondirectivităţii, nominalizate prin trei titluri ironice : „Fratele mai mare" (Lewin, Neil, Bany — Johnson, I. Rogers — Kaye), „Cel prezent care se face absent" (C. Rogers), „Absentul care vizează să fie mereu prezent" (Ferry, Hameline-Dardelin, Lobrot). Dincolo, sau în cadrul liniei zigzagate de existenţă a nondirectivismului pedagogic este surprins şi un crescendo : „Din punct de vedere politic, acest crescendo merge de la demonstraţia liberală după moda americană (Lewin), pînă la utopiile anarhizante (Lobrot), iar pe plan epistemologic, de la o oarecare neîncredere sceptică în privinţa adevărului pînă la anxietăţile inspirate de Kierkegard şi la refuzul de a admite că există un adevăr, că absolutul poate să se lase sesizat de om — Hameline şi Dardelin [2].

Semnificativ pentru metoda lui Snyders este şi faptul că el nu se interesează atît de configuraţia „rotundă" a fiecărei pedagogii nondirective, cît de ideile forţă ale acestora şi, totodată, se apleacă cu predilecţie asupra consecinţelor pedagogice şi politice care rezultă din tezele nondirectiviste, cu sau fără voia autorilor lor.

Dar, în ce constă modelul educaţional al nondirectivismului pedagogic ? Simplificînd diferitele concepţii particulare pentru a le găsi un numitor comun, am putea releva următoarele elemente de structură generală. Nondirectiviştii pedagogi intenţionează revizuirea radicală a raporturilor dintre autoritatea profesorului şi libertatea elevilor, ceea ce înseamnă redefinirea rolului profesorului, a poziţiei elevilor în situaţia educaţională şi a contextului în care se realizează relaţiile pedagogice. Postulîndu-se ideea unei noi valorizări a naturii umane şi a forţelor grupului, se acordă, un rol central capacităţii de autodeterminare şi autocreaţie a individului şi grupului, experienţelor şi trebuinţelor lor spontane. Conceptul privind potenţialităţile umane este sintetizat de Rogers : „Centrul naturii umane este, în mod firesc, pozitiv, fundamental socializat, îndreptat spre progres, raţional şi realist" [3]. După opinia aceluiaşi autor, individul evoluează în conformitate cu propriile dispoziţii şi tipare şi dispune de toate resursele necesare dezvoltării sale originale. Rezultă că experienţele nu sînt transmisibile şi „nu pot fi însuşite cu adevărat decît cunoştinţele pe care le învăţăm din proprie iniţiativă şi conform sensului propriei noastre evoluţii" [4].

Capacitatea intrinsecă de dezvoltare este însă blocată, inhibată sau distorsionată de sistemul autoritar pedagogic. De pe poziţii rogersiene, Pages afirmă că elevii au dorinţa profundă de a învăţa, dar aceasta este combătută de sentimentul de inferioritate, de nevoia de opoziţie determinată de autoritatea oprimantă a profesorului [5]. Pentru ca elevii să se poată manifesta spontan şi plenar, adică liber, pentru a-şi conştientiza propriile trăiri şi a acţiona potrivit „sensului propriei lor evoluţii", sînt necesare anumite contacte umane afective, se impune un climat lipsit de agresiune, dar şi de instrucţiuni de învăţare, o atmosferă permisivă, empatică, de acceptare mutuală. Aşa cum s-a observat, „nondirectivismul consideră că ceea ce este esenţial în relaţia pedagogică este contactul afectiv" [6], şi din acest punct de vedere rolul profesorului fiind important. În ce rezidă, mai exact, atribuţiile profesorului în contextul

* GEORGES SNYDERS, *Incotro merg pedagogiile nondirective ?* E.D.P., 1978. Traducerea excelentă semnată de conf. dr. I. CREMER, fidelă conţinutului, păstrează totodată, nealterată întreaga savoare, vigoare şi aciditate a limbajului original. Traducătorul a scris şi cîteva note explicative, aflate pe „manşeta" coperţii volumului, *esenţiale* pentru un prim contact al cititorului cu personalitatea şi opera pedagogului francez. Intuim în aceste note proiectul unui studiu amplu, document şi pertinent, pe care-l aşteptăm cu interes.

nondirectivității ? Profesorul își declină, în cea mai mare măsură, autoritatea lui „tradițională" și o cedează individului grupului. El își interzice să intervină, să furnizeze din proprie inițiativă modele culturale, sau să emită judecăți de valoare. Pentru a avea o anumită influență, profesorul urmează să devină un membru acceptat al grupului, să se egalizeze cu elevii și în această calitate poate face propuneri ; acestea însă pot fi admise sau respinse, ca orice propunere. În unele variante ale pedagogiei instituționale, formă a nondirectivismului, profesorului i se recunoaște și calitatea de expert, dar care nu-i conferă un drept suplimentar, ea aflîndu-se numai la dispoziția grupului.

Un termen explicativ-cheie este de natură tot rogersiană : „acceptarea/respectul necondiționat" față de persoană. (Probabil este util să menționăm că, deși există unele tendințe, mai ales în pedagogia nondirectivistă franceză, de reinterpretare sau de distanțare, chiar critică, de unele teze ale lui Rogers, cîteva concepte cum ar fi acceptarea necondiționată, comprehensiunea empatică, congruență, autenticitate rămîn concepte metodologice de bază ale nondirectivismului pedagogic). Profesorul trebuie să accepte elevul ca un tot, așa cum este, cu trăsăturile sale pozitive și eventual negative, să nu-l oblige pe acesta din urmă să-și repudieze ideile sau trăirile. Acceptarea nu poate fi oricum, indiferentă, ci cu suport emoțional (Peretti) ; elevul să simtă că este acceptat. În felul acesta el va accepta pe ceilalți colegi, va accepta profesorul, principiile egalității și democrației vor funcționa fără restricții, iar armonia colectivului se va institui natural. Respectul necondiționat față de elevi nu poate fi numai emoțional, ci și în cunoștință de cauză ; cunoașterea elevului se va realiza, în accepțiunea nondirectivistă, prin atitudini și abilități empatice, prin sensibilitatea „alterocentristă" (Rogers) a educatorului. Elevii percep considerația pe care le-o acordă profesorul în măsura în care el devine un ecou sau „cutia de rezonanță" a ideilor și sentimentelor lor : reformulează ideile elevilor, clarifică sentimentele, pune într-o lumină nouă experiențele lor anterioare.

Principiul libertății, al dreptului decizional al educaților, inevitabil ridică problema limitelor. Răspunsul de principiu al nondirectivismului este acela al maximalizării libertății de acțiune a elevilor, realizată în diferite forme, de la libertatea totală, dacă putem spune așa, care integrează și experiențele sexuale, promovată de Neill, pînă la libertatea aproape totală care funcționează de la definirea obiectivelor și pînă la evaluarea rezultatelor învățării.

Modelului pedagogic al nondirectivismului îi este propriu un conflict între punctul de plecare și punctul de sosire, între intenție și rezultate. Snyders remarcă — și nu putem decît să fim de acord — că nondirectivismul a pus în discuție teme majore, esențiale, ale renovării educaționale : rolul activ multilateral al elevului, „dreptul său la cuvînt" în procesul de învățămînt ; grupul ca loc privilegiat al afirmării și dezvoltării personalității, al formării comportamentelor sociale ; importanța cunoașterii condițiilor care afectează calitatea comunicării profesorului cu elevii, stimularea creativității, reconsiderarea sistemului de evaluare și examinare a elevilor, decelarea și valorificarea experienței lor anterioare, considerarea copilăriei ca o valoare de sine stătătoare și nu ca o etapă tranzitorie spre statutul de adult, politica școlară discriminatorie a statului capitalist etc. [7]. Noi am face un pas mai departe și am spune că nondirectivismul, în special cel fertilizat de teoria grupurilor mici, nu numai că a pus în discuție probleme autentice, ci a surprins și unele repere cu semnificație tehnologică : forme ale independenței elevilor, aspecte ale mecanismului comunicării și constituirii grupurilor școlare, proceduri socio-afective favorabile cristalizării unui climat psihosocial pozitiv în clasă etc. După opinia autorizată a lui Snyders, în cadrul nondirectivismului problemele enunțate mai sus au fost deturnate, pervertite. Atunci cînd se merge la „rădăcina lucrurilor", și chiar cînd se examinează mai atent unele premise, modelul pedagogic nondirectivist își probează natura irelevantă, caracterul deviat al soluțiilor propuse. Valorificînd și sintetizînd observațiile lui Snyders, asociindu-le și alte reflecții, am putea identifica trei cauze fundamentale care explică această situație :

1. **Opoziția metafizică între autoritatea profesorului și libertatea elevilor.** În concepția pedagogiei nondirective, între autoritatea profesorului și libertatea elevilor există relații disjunctive de excludere reciprocă. Alegîndu-se alternativa autonomiei elevilor, autoritatea profesorului este esențialmente suprimată și rezumată la cîteva roluri periferice, în orice caz unilaterale. Sînt sesizabile cîteva confuzii și extrapolări nepermise : orice intervenție a profesorului cu valoare reglatoare pentru procesul învățării este interpretată ca o constrîngere ; puterea socială a educatorului este identificată cu autoritatea sa, iar puterea reală redusă la un singur tip, cel coercitiv ; în sfîrșit, puterea profesorului este asimilată, prin suprapuneri nelegitime de planuri (Grigoriu, Snyders), cu puterea administrativă a patronului sau a forțelor de ordine publică.

O afirmație a lui Neill este semnificativă pentru punctul de vedere mai general al nondirectivismului : „Libertatea înseamnă a face ceea ce îți place, atîta vreme cît nu stingherești libertatea altora [8]. Problema este pusă categoric fals, ea reflectă o mentalitate burgheză care

nu este de natură să asigure individualității dobîndirea libertății autentice. Poate fi liberă persoana care se abandonează propriilor impulsuri și interese ocazionale ? Satisfacerea trebuințelor spontane, a „cererii" individuale — reclamată de nondirectivism ca indicator al libertății acordate elevului — poate foarte bine să fie o „libertate" a conformismului : „Nici unul dintre nondirectiviști, cu dispoziția lor evlavioasă față de spontaneitate nu-și pune întrebarea dacă cumva „cererea" nu poate fi provocată de stereotipe rudimentare și de prejudecăți ale unei mentalități pe care ei înșiși atît de vehement o contestă" [9] sau de o „libertate" a inegalităților sociale. Snyders observă cu ironie amară : „Vocația de croitoreasă sau de mecanic pune stăpînire pe subiect și-l conduce drept la țintă, iar el nu are dreptul să comită sacrilegiul de a privi spre alte domenii, neîndoielnic rezervate altora, altor clase sociale" [10].

Este greu să ne imaginăm progresul individualității, cel puțin în instituțiile școlare, în afara sarcinilor profesorului „de a accelera și de a disciplina" experiențele copilului (Gramsci), prin socializare. În mod întemeiat, B. Grigoriu notează că „în pedagogia nondirectivistă se neglijează total un fapt esențial și anume că în procesul de învățămînt se confruntă două experiențe, cea a elevului (vie, spontană, dar limitată și lipsită de sistem) și cea a cunoașterii științifice care apare ca sistem coerent de cunoaștere, în care prezidează un anumit tip de demonstrație și verificabilitate" [11]. Confruntarea și contactul fertil dintre cele două experiențe reclamă necesarmente rolul conducător al profesorului.

Concepția nondirectivistă face și eroarea ignorării dublei ipostaze a elevului — obiect și subiect al educației — și a proceselor implicate. În viziunea ei, obiectul educației își neagă de la început această condiție și se manifestă imediat ca subiect al educației. Situația ar deveni explicabilă dacă am accepta — dar putem oare ? — premisele dezvoltării pozitive imanente a personalității și caracterul inexorabil al efectelor educative în grup.

Critica ar putea fi adîncită și sub raport psihopedagogic. Cercetările concrete au demonstrat că atît amplificarea cît și reducerea independenței elevilor pot avea valori pedagogice potrivit naturii situației educaționale. „Doza" raportului control-independență este întotdeauna funcție de specificul sarcinii de învățare, de particularitățile grupului, de structurile de personalitate ale elevilor și ale profesorului [12].

Nondirectivismul pedagogic nu s-a ridicat, în plan filosofic, la înțelegerea dialectică, materialist-istorică a raportului dintre necesitate și libertate, iar în plan pedagogic i-a rămas străină ideea că autoritatea profesorului este „o autoritate care, mediind accesul la cultură, suscită căutarea, o autoritate care urmărește deliberat suprimarea dependenței și ridicarea celui educat la o autonomie de informație, de gîndire și conduită, adică la o autoritate care tinde să se nege pe ea însăși" [13].

2. **Disocierea artificială a „programaticului" de „relațional".** Cei doi termeni i-am împrumutat de la nondirectivistul Hameline care a surprins, totuși, în interiorul pedagogiei nondirectiviste, „mitul relației pure", indiferența față de conținutul învățămîntului, de „exigențele impuse de realitate". Ceea ce contează în concepția nondirectivistă este autenticitatea relației educaționale, schimburile afective, „sentimentul participării" și nu atît conținuturile și finalitatea educației. Punctul de sosire are o importanță secundară, pentru că toate atitudinile, toate opiniile sînt în aceeași măsură îndreptățite : „Tezele lui Sartre despre rasism... nu sînt decît o părere printre celelalte, situîndu-se pe același plan cu amintirile, experiențele și observațiile fiecărui elev ; cugetările filosofice sînt integrate părerilor elevilor ca o voce printre altele... Și pentru că nu există mai mult adevăr la Sartre decît în vorbele tînărului Dupont — notează Snyders — nu mai este nevoie de profesor" [14].

Dacă toate ideile filosofice, politice, științifice sînt echivalente, au aceeași valoare, ceea ce înseamnă că nu au valoare, drumul spre compromis, resemnare și scepticism este larg deschis. De la Neill la Oury, nondirectivismul manifestă o tendință persistentă de minimalizare și relativizare a valorilor și modelelor culturale.

3. **Psihologizarea fenomenelor sociale și detașarea experienței grupului școlar de realitățile sociale.** Oricît de atractivă ar fi teoria lui Rogers și oricît de spectaculoase rezultatele sale în psihiatrie, conceptele psihoterapeutice rogersiene sînt minor explicative pentru procesul educațional și cu atît mai puțin nu pot avea semnificația unui model pedagogic valid. De pe pozițiile pedagogiei nondirective, clasa și școala devin monade închise, comunități artificiale, străine sau surde la contextul și dinamica vieții sociale. Cum s-ar putea explica facilitatea dialogului în grupurile nondirectiviste, absența contradicțiilor reale, consensul general stabilit rapid și ușor, decît prin ideile standard, conformiste sau banale, vehiculate fără tangențe cu mișcarea socială vie, cu luptele de clasă și confruntările privind dezvoltarea societății și a individului. Iar atunci cînd divergențele în grup devin evidente, nondirectivismul ne asigură că ele exprimă doar anumite incomprehensiuni psihologice care pot fi depășite prin dialog și nu poziții social-politice diferite. Snyders, ca și alți autori, a remarcat că psihologizarea socialului de către nondirectiviști poate servi și unor scopuri diversioniste. În măsura în care inegalitățile și conflictele sociale, războiul chiar, rezidă din efectele constrîngerii, din

sentimente de culpabilitate şi anxietate, ar fi suficientă eradicarea lor prin transformarea şcolii pentru ca armonia socială să se producă. Ideea că şcoala ar fi cauza primară şi nu o funcţie a societăţii, că „Revoluţia ar putea fi înlocuită cu o simplă revoluţie şcolară", este o „iluzie periculoasă şi pur şi simplu conservatoare" [15].

Să revenim la întrebarea-titlu a cărţii lui Syders : **Încotro merg pedagogiile nondirective ?** Dat fiind conflictul intern al nondirectivismului, am putea reformula întrebarea astfel : Încotro ar dori să meargă pedagogiile nondirectiviste şi **unde ajung** ele de fapt ? Intenţiile, în majoritatea lor pozitive, eşuează, aşa cum o demonstrează convingător Snyders, în general în conformism, în conservatorism pe plan politic şi în scepticism pe plan epistemologic. După opinia noastră, nondirectivismul este „apt" să cultive şi liberul arbitru, voluntarismul şi anarhismul. Dincolo de ponderea unui efect sau a altuia, ne interesează prioritar semnificaţia generală a pedagogiei nondirective : o pseudosoluţie pentru problemele reale ale şcolii, pentru progresul şcolii şi al societăţii.

Critica unui curent, oricît de pertinentă ar fi, are o valoare limitată dacă nu e şi constructivă, dacă nu propune altceva în locul a ceea ce a fost negat. Cunoscînd acest adevăr, Snyders caută şi întrevede şi o cale **spre** soluţionarea antinomiei nondirectiviste : autoritatea profesorului — libertatea elevului, în experienţele lui Oury. Acestea, însă, în ceea ce au pozitiv, mai ales infirmă, iar în ceea ce au negativ mai ales confirmă modelul pedagogic al nondirectivismului. Autorul conchide — şi subscriem total la concluzia sa — că singura alternativă integral satisfăcătoare, ştiinţifică şi realmente democratică a educaţiei este cea de inspiraţie marxistă, socialistă. Principiul unităţii dintre continuitate şi „ruptură" (discontinuitate), reflectat în cultură, în experienţele formative individuale, în constituirea şi integrarea colectivităţilor, primatul conţinutului faţă de metode şi relaţii, principiul unităţii dintre teorie şi practică, analiza politică a educaţie reprezentată după Snydres, ca şi după noi, cadrul de referinţă al pedagogiei marxiste, baza solidă pentru proiectarea şi realizarea procesului de socializare şi autonomie a individualităţii în cadrul progresului social. Nu putem decît să împărtăşim opinia traducătorului că Snyders, cu un alt prilej „va da negreşit cititorilor săi fideli o satisfacţie şi mai deplină, acordînd expunerii despre liniile directoare ale unei pedagogii în viziune marxistă, o pondere şi mai mare, precum şi o direcţionare problematică şi mai accentuată spre tot mai noi şi mai vaste orizonturi pedagogice, poate şi printr-un contact mai strîns cu cercetările pedagogice marxiste din întreaga lume".

În faţa unei lucrări superioare, exigenţele sînt pe aceeaşi măsură, chiar şi atunci cînd acestea vizează aspecte oarecum mai particulare. Ne-am fi aşteptat ca marxistul Snyders să întreprindă o analiză socio-pedagogică care să explice fenomenul **francez** al nondirectivismului, priza şi amplitudinea lui în Franţa, care depăşesc chiar ţara de origine. Probabil că unele citate sînt supralicitate. Apar şi repetiţii — asupra cărora de altfel sîntem avertizaţi în „Introducere" — care în unele situaţii sînt cerute de necesităţile demonstraţiei, iar în altele se pare că autorul a fost furat de jocul formelor şi al nuanţelor unui limbaj pe care-l stăpîneşte cu măiestrie. Ne surprinde, întrucîtva, şi titlul lucrării, avînd în vedere obiectivul urmărit şi argumentat : dincolo de fizionomiile particulare ale concepţiilor examinate, ele atestă un fond şi un sens esenţial comun. Şi atunci, de ce nu : încotro merge pedagogia nondirectivă ? Formularea la plural exprimă o ezitare, opinia că nondirectivismul pedagogic evoluează spre atomizare şi autonomii particulare ?

Lucrarea în discuţie nu este propriu-zis o monografie, nu sînt analizate toate sursele metodologice, sînt omişi unii reprezentanţi importanţi ai nondirectivismului pedagogic francez, ca Ardoino, D. Peretti, Lapassade etc. ; ea reprezintă însă, în mod cert, o secţiune transversală profundă a nondirectivismului supusă unei interpretări remarcabile.

Apariţia cărţii lui Snyders a fost apreciată de G. Avanzini ca un veritabil act pedagogic şi politic de natură să stimuleze dezbateri numeroase şi vii, justificate de calitatea lucrării [16]. Într-adevăr. **Încotro merg pedagogiile nondirective** reprezintă un moment de referinţă în biografia critică a nondirectivismului pedagogic, care ne-a sugerat şi nouă consideraţiile din prezentul articol.

BIBLIOGRAFIE

1. E. PĂUN, *Orientări şi tendinţe în pedagogia contemporană*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1978.
2. G. SNYDERS, *Încotro merg pedagogiile nondirective*, E.D.P., 1978, p. 9, 10.
3. Apud, G. SNYDERS, *Op. cit.*, p. 89.
4. D. HAMELINE, *Profesori şi elevi*, E.D.P., 1978, p. 33.
5. MAX PAGES, *Reflection sur la relation pédagogique*, în *Pédagogie et psychologie des groupes*, Ed. de l'Epi, 1964.
6. B. GRIGORIU, *Relaţia educaţională în concepţia pedagogiei nondirectiviste*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1972.
7. G. SNYDERS, *Op. cit.*, p. 221, 225.
8. Apud, D. SNYDERS, *Op. cit.*, p. 42.
9. B. GRIGORIU, *Pedagogia nondirectivă*, „Revista de pedagogie" nr. 9, 1969, p. 129.
10. G. SNYDERS, *Op. cit.*, p. 39.
11. B. GRIGORIU, *Pedagogia nondirectivă*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1972, p. 110.
12. D. POTOLEA, *Control şi independenţă în educaţie*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1977.
13. O. ŞAFRAN, B. GRIGORIU, *Coordonate ale predării-învăţării din perspectiva didacticii moderne*. E.D.P., 1976, p. 102.
14. G. SNYDERS, *Op. cit.*, p. 173.
15. G. SNYDERS, *Op. cit.*, p. 41.
16. GUY AVANZINI, *Où vont les pedagogies nondirectives par Georges Snyders*, în Revue française de pédagogie", no. 26, Janvier, 1974.

Înfăptuirea transformărilor de esență ale învățămîntului românesc impune profesionalizarea tot mai accentuată a tuturor cadrelor didactice. Răspunzînd necesității de a traduce în viață Directivele Partidului Comunist Român cu privire la integrarea mai profundă a activităților de predare și cercetare, „Revista de pedagogie" va publica o serie de articole pe tema „METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN DIDACTICĂ". Materialele vor avea un caracter orientativ și sînt destinate cadrelor didactice care își propun să investigheze procesul de instruire.

Cercetarea experimentală a procesului de instruire

Dr. IULIAN NICA,
dr. EUGEN NOVEANU

Studierea fenomenului educațional se poate face printr-o mare varietate de metode, începînd cu notarea unei observații întîmplătoare și mergînd pînă la punerea sub control a variabilelor într-un experiment riguros organizat.

Literatura domeniului este bogată în ceea ce privește clasificarea cercetărilor, atît în general, cît și în domeniul particular al psihologiei și pedagogiei [1]. Ca și pentru orice alt domeniu, clasificările diferă în măsura în care diferă criteriile care au stat la baza lor.

Unul din principalele și cele mai atotcuprinzătoare criterii de clasificare în acest domeniu îl reprezintă **orientarea cercetării.** Din acest punct de vedere cercetările pot fi orientate fie spre **înțelegerea, explicarea unui fenomen** — acestea sînt **cercetări fundamentale** —, fie spre **elaborarea și verificarea unor măsuri** ce-și propun să modifice practica existentă — **cercetări aplicative.**

În raport cu **cadrul de referință** se pot distinge trei niveluri de organizare a cercetărilor educaționale, și anume :

a. **nivelul macromolecular al planificării** — structura și funcționarea subsistemului educațional în raport cu sistemul supraordonat „societate" ;

b. **nivelul intermediar al învățămîntului** — planuri și programe de învățămînt pentru diferite tipuri de școli, strategii / metode / și tactici / tehnici / de instruire, materiale auxiliare etc.

c. **nivelul instruirii** — cunoașterea elevului și a condițiilor în care se produce învățarea, proiectarea instruirii.

Fiecare din aceste nivele oferă posibilitatea și impune necesitatea organizării atît a unor cercetări fundamentale, cît și aplicative. În același timp, este evident faptul că cercetările de psihopedagogie experimentală sînt specifice nivelului intermediar, și mai ales celui de-al treilea nivel, cel al instruirii.

Trecînd de la acest cadru general la clasificarea propriu-zisă a metodelor de cercetare apare mai clar locul pe care îl ocupă **experimentul** în raport cu celelalte metode.

Încercînd să restrîngă într-un sistem coerent multitudinea metodelor de cercetare în domeniul pedagogiei, Stanciu Stoian stabilește următoarele categorii de metode :

1. A se vedea, pentru pedagogie : STANCIU STOIAN, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, București, Editura politică, 1969; DUMITRU MUSTER, *Metoda experimentală — metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie*, în *Fundamenta paedagogie*, vol. I, 1970, DIMITRIE TODORAN, *Prevederea științifică în pedagogie*, în *Fundamenta paedagogie*, vol. II, 1970, EMILE PLANCHARD, *Cercetarea în pedagogie*, București, Editura didactică și pedagogică, 1972 ; L. V. ZANKOV, *Despre obiectul și metodele de cercetare ale didacticii*, București, Editura didactică și pedagogică, 1963 ; G. DE LANDHEERE, *Introduction a al recherche en éducation*, Ed. a IV-a, Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1976 ; *Metode, tehnici și procedee în cercetarea pedagogică*, Editura didactică, și pedagogică, 1972.

— **metode generale,** aplicabile şi în alte domenii sau chiar în toate, dar arătîndu-se în mod special cum se aplică în pedagogie ;

— **metode de investigaţie,** care privesc în mod deosebit cercetarea fenomenului care ne interesează ;

— **metode de prelucrare a datelor** obţinute pe baza cercetării ;

— **metode de elaborare a rezultatelor**" [2].

Reluînd mai analitic **metodele de investigaţie,** le sistematizează după cum urmează :

a. în secţiune transversală (aspectul structural spaţial)
- — metode directe (cerc. individuală)
  - — observaţia
  - — experimentul
  - — convorbirea
- — metode indirecte (colaborare)
  - — documentarea
  - — m. statistică
  - — m. anchetelor

b. în secţiune longitudinală (aspectul dinamic terminal)
- — cercetarea fenomenelor în dezvoltarea lor istorică
- — cercetarea gîndirii pedagogice cu reflectare a fenomenelor

c. metoda monografică [3]

Analiza pe care o realizează J. CARDINET şi M. SCHMUTZ pentru evaluarea cercetărilor pedagogice [4] îi conduce la diferenţierea a patru grupe de cercetări pedagogice şi anume :

a. cercetările nomotetice ;

b. cercetările istorice ;

c. cercetările normative şi

d. cercetările filozofice.

Cercetările nomotetice — propunîndu-şi să descopere legităţile generale ale unui proces — se bazează fie pe **observaţie, fie** pe **experiment.**

Observaţia ştiinţifică reprezintă constatarea şi înregistrarea fenomenelor — cu ajutorul unor mijloace de investigaţie adecvate — fără intenţia de a interveni în desfăşurarea lor. În schimb, cercetarea **experimentală** presupune provocarea intenţionată a fenomenului cu scopul de a verifica o idee.

Un loc deosebit în ansamblul cercetărilor pedagogice îl ocupă **cercetarea operaţională ;** ea reprezintă, după cum subliniază şi G. de Landsheere, „cea mai eficace trăsătură de unire între cercetătorul specialist şi practician, între cercetarea fundamentală şi practica şcolară" [5].

În acest articol vom prezenta modalităţile de construire a situaţiilor / schemelor, planurile / experimentale, precum şi unele implicaţii ale acestui tip de cercetare.

Să presupunem că un cercetător / profesor / a adunat o mulţime de date referitoare la experienţa lui de predare a limbii străine şi are o anumită optică — concretizată într-o serie de procedee — în privinţa formării deprinderilor de citire şi scriere. Deşi obţine rezultate bune în formarea deprinderilor articulatorii şi a exprimării orale în anul al II-lea, la finele anului al III-lea elevii lui citesc şi scriu încă cu multe greşeli.

Compararea cu rezultatele obţinute de colegii săi din alte şcoli îl poate pune pe gînduri şi poate constitui imboldul pentru **studierea cauzelor care determină aceste rezultate,** adică va căuta să afle care sînt faptele între care există o legătură cauzală. Bineînţeles că în acest caz faptul cel mai evident îl reprezintă rezultatele obţinute de elevi în formarea deprinderilor de citire şi scriere. În cercetarea experimentală acestea poartă numele de VARIABILE DEPENDENTE întrucît **depind** de elementele implicate în procesul de instruire. Pe de altă parte, faptele / metodele, procedeele, materialele, condiţiile / pe care cercetătorul le poate varia în timpul cercetării — pentru a măsura modul în care influenţează asupra rezultatelor, adică a variabilei dependente — poartă numele de VARIABILE INDEPENDENTE. Acum putem defini mai precis **situaţia experimentală** drept „ansamblu de informaţii considerate de experimentator pertinente şi care vor permite, eventual, reproducerea experienţei. Aceste informaţii se referă la variabilele independente, controlate în experienţă, la variabilele dependente sau criterii, ale căror varietăţi sînt înregistrate în cursul experienţei, la alegerea subiecţilor, în fine, la regulile de experimentare care indică formele sarcinii la care au fost supuşi su-

2. Prof. Dr. STANCIU STOIAN, *Curs de metodologie a cercetărilor pedagogice,* Bucureşti, 1965, p. 75

3. *Ibidem,* p. 76.

4. J. CARDINET, M. SCHMUTZ, *L'évaluation des recherches en pédagogie,* Neuchatel, I.R:D.P., 1975. Clasificarea realizată se bazează pe o clasificare, mai generală, a ştiinţelor despre om propusă de J. Piaget [v. J. PIAGET, *Epistemologie des sciences de l'homme,* Paris, Gallimard, 1972].

5. G. DE LANDSHEERE, *Introduction a la recherche en éducation,* Ed. a IV-a, Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1976, p. 39.

biecții : indicații, mod de prezentare, notarea rezultatelor etc.[6].

Evident, este extrem de dificil să se construiască o situație experimentală atît de precisă, cu atît de multe elemente sub control ; sarcina este cu atît mai dificilă pentru un profesor practician : mijloacele, timpul și „suprafața" pe care o poate acoperi nu-i vor permite realizarea unei construcții experimentale de o asemenea finețe. Ea va trebui să fie totuși suficient de precisă pentru a confirma sau infirma ipoteza cercetării. Acest lucru îl subliniază și J. Cambon și F. Winnykamen în definiția lor : „prin situație experimentală noi înțelegem o situație aleasă de cercetător fie dintre situațiile existente în domeniul respectiv, fie prin construirea ei în raport cu cercetarea. Situația aleasă sau construită trebuie să permită colectarea unor date pertinente pentru acceptarea sau respingerea ipotezelor cercetării, cu o precizie suficientă pentru ca avînd reproduse circumstanțele, să fie reproduse și rezultatele" [7].

Referindu-se la experimentul pedagogic și diferențiindu-l de alte metode de cercetare pedagogică ,M.A. Danilov menționează următoarele : „Experimentul pedagogic reprezintă un proces pedagogic construit și realizat într-un mod original / corespunzător cu scopul cercetării /, cuprinzînd elemente principial noi și realizat de o asemenea manieră încît permite să se vadă mai profund ca de obicei legăturile dintre diferitele lui laturi și să se ia în evidență cu exactitate rezultatele modificărilor introduse. Esența experimentului pedagogic se caracterizează : prin introducerea intenționată în procesul pedagogic a unor modificări de importanță principială, corespunzător scopului și ipotezei cercetării ; prin organizarea procesului pedagogic în așa fel încît să permită observarea legăturilor dintre fenomenele studiate / totuși fără a afecta caracterul lui unitar / ; printr-o analiză calitativă profundă și printr-o cît mai precisă evaluare cantitativă atît ale componentelor noi sau modificate, introduse în procesul pedagogic, cît și a rezultatelor acestui proces" [8].

Această coloratură „intențională" a experimentului reprezintă elementul esențial care îl deosebește de „experiența obișnuită". Diferența este prinsă semnificativ de Claude Bernard : „Experiența se poate obține deci printr-un raționament empiric și inconștient ; această cale întunecoasă și spontană a spiritului a fost ridicată de savant la înălțimea unei metode clare și raționale care înaintează mai repede și mai conștient spre un anumit scop. Aceasta este metoda experimentală folosită în știință, metodă conform căreia experiența se dobîndește întotdeauna cu ajutorul unui raționament precis, bazat pe o idee născută din observație și controlată de experiență" [9].

FAZELE CERCETĂRII. Prin cercetarea experimentală încercăm să descoperim fapte care reflectă cît mai exact realitatea obiectivă ; cercetătorul ordonează faptele, descoperă între ele relații — unele cu caracter de legitate — și deduce consecințe care îi vor permite să intervină activ, să proiecteze intervenții sigure pentru sporirea eficienței procesului instructiv-educativ.

Subliniind caracterul dialectic și logic al acestei activități M.A. Danilov subliniază : „Cercetarea științifică în pedagogie, ca și în celelalte domenii ale științei, reprezintă o formă specifică de activitate de cunoaștere, orientată nemijlocit spre atingerea mentală a unui rezultat nou nu numai pentru cercetător, ci chiar și pentru întreaga știință" [10]. Și mai departe „Logica cercetărilor pedagogice — în plan principial — trebuie să fie analizată : a) în legătură cu dialectica marxistă, care determină abordarea generală în cercetarea fenomenelor pedagogice ca respectare a particularităților lor specifice și care reprezintă strategia cercetării pedagogice ; b) în legătură cu structura logică și particularitățile caracteristice ale pedagogiei în dezvoltarea ei istorică și starea actuală ; c) în legătură cu structura și particularitățile problemei și obiectului cercetări" [11].

Deși momentele esențiale ale unei investigații științifice se întrepătrund într-o structură continuă — prefigurarea finalului — ele pot fi analizate și descrise distinct, mai ales atunci cînd dorim să relevăm valoarea lor instrumentală.

Dacă în ceea ce privește demersul gîndirii în cercetarea experimentală cercetătorii sînt de acord cu analiza magistrală realizată de Claude Bernard încă în 1860 [12], în privința fazelor (etapelor) nu există un punct de vedere unanim acceptat.

Dezvoltînd o schemă a lui Kerschensteiner [13], J. Dewey discriminează urmă-

6. J. LEPLAT. *La méthode expérimentale en psychologie appliquée*. Traité de psychologie appliquée, t. 2, Paris, PUF, 1973, p. 25.

7. L. CAMBON, F. WINNYKAMEN : în A. LEON et alții, *Manuel de psychopedagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1977, p. 94.

8. M. A. DANILOV și N. I. BOLDIREV (red.) *Problemî metodologhii pedagoghiki, i metodiki issledovanii"*, Moscova, 1971, p. 73.

9. CLAUDE BERNARD. *Introducere în studiul medicinii experimentale*, București, Editura științifică, 1958, p. 74.

10. M. A. DANILOV, N. I. BOLDIREV, *Op. cit.*, p. 12.

11. M. A. DANILOV și N. I. BOLDIREV, *Op. cit.*, p. 14.

12. A se vedea în acest sens : PAUL FRAISSE, *Psihologia experimentală*, București, Editura științifică 1970, p. 13 și urm.

13. Kerschensteiner distingea patru faze ale demersului gîndirii : a) în fața une dificultăți se ia act de aceasta ; b) se formulează una sau mai multe soluții ipotetice ; c) se verifică pertinența soluțiilor propuse ; d) se adoptă una dintre acestea. După G. DE LANDSHEERE, *Introduction a la recherche en éducation*, Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1976, p. 18.

toarele momente ale procesului de cercetare [14]:

1. Investigația începe din cauza unei nevoi manifeste, a unei dorințe generale de cunoaștere, a unui succes sau insucces particular;

2. Problema este formulată de o manieră mai precisă, sarcina este clarificată pe deplin. Se știe ce se dorește, care este scopul, la ce problemă se va da un răspuns. De fapt, la început apare la suprafață o întreagă serie de probleme și se impune ierarhizarea lor;

3. Se adună observațiile care pot contribui la rezolvarea problemei; se examinează literatura de specialitate, sînt consultați experții; se caută sursele de informare, se solicită sfaturi, se iau note, se fac încercări de reprezentare grafică;

4. Apar structuri mai fondate, estimări, încercări de explicare, ipoteze. Acestea sînt primele ipoteze de lucru.

5. Pentru a verifica aceste ipoteze se elaborează un plan de observare sau de experimentare în care adeseori se disting două stadii:

— o investigație preliminară, pe un mic număr de subiecți:

— o investigație pe un eșantion reprezentativ;

6. Se trece apoi la exploatarea logică și statistică a rezultatelor. Se relevă consecințele;

7. Se încearcă traducerea concluziilor într-un principiu general;

8. Se integrează rezultatele într-un ansamblu ordonat al cunoștințelor noastre.

9. Rezultatele sînt puse la dispoziția practicienilor.

O structură asemănătoare, ceva mai redusă ca număr de etape, dar mai precisă în intenții, o găsim la A. I. Rakitov [15]. El distinge următoarele etape ale cercetării:

1. Formularea problemei, cuprinzînd indicarea scopului final, a condițiilor, restricțiilor, a inventarului datelor inițiale și a căilor de rezolvare;

2. Culegerea informației pentru toți parametrii și caracteristicile necesare;

3. Formularea unor ipoteze preliminare;

4. Elaborarea teoretică a problemei;

5. Experimentarea, incluzînd și experimentele repetate, de control, auxiliare, de investigație etc.

6. Compararea datelor experimentale cu teoria;

7. Formularea finală a rezultatelor obținute și evaluarea corespondenței lor cu scopul și condițiile cercetării.

În esență, aceste faze sau etape sînt diferențiate prin **tipul de activitate dominantă** a cercetătorului în perioada respectivă. În acest sens putem vorbi de **alegerea și formularea problemei, documentare, formularea ipotezelor, experimentare, interpretarea rezultatelor, transmiterea informației.** În această ordine le vom discuta în numerele următoare.

14. După H. HECKAL, E. LEMBERG, H. ROTH, W. SCHULZE, F. SULLWOLD, *Pädagogische Forschung und padagogische Praxis*, Heidelberg, Quelle und Mayer, 1958, pp. 44—55.

15. A. I. RAKITOV, *Priroda naucinogo issledovania*, Voprosî filosofii, 1968, p. 12.

Un valoros îndreptar teoretic și practic*

Printre numeroasele titluri de manuale noi editate pentru anul școlar 1978—1979 se află *Metodica predării limbii române la clasele I—IV*. Manualul se adresează elevilor și profesorilor metodiști din liceele pedagogice de învățători, avînd la bază o concepție modernă în formularea funcțiilor și obiectivelor principale ale studiului limbii române în ciclul primar, în abordarea metodelor și procedeelor de învățare a principalelor instrumente ale muncii intelectuale — cititul și scrisul în limba maternă.

Într-un stil concentrat, lecțiile încep prin prezentarea particularităților psihologice ale școlarului mic și a bazelor psihopedagogice ale formării deprinderilor de citire, scriere și de exprimare corectă, reactualizînd printr-o selecție riguroasă cunoștințele de psihopedagogie asimilate de elevii liceului în anii anteriori clasei a XI-a sau anticipînd uneori noțiunile ce vor fi dobîndite chiar în această clasă în cadrul disciplinelor de profil. Este un merit al manualului faptul că fundamentarea psihologică și pedagogică este realizată, fără ostentație, la locul cel mai potrivit, în strînsă legătură cu problemele metodice abordate în fiecare lecție. În aceeași manieră sînt incluse și orientările noi de didactică, ceea ce conferă acestora un vădit caracter aplicativ, la specificul studiului limbii române.

Claritatea stilului facilitează înțelegerea unor probleme dificile de metodica învățării citit-scrisului la clasa I, ca și a celor de dezvoltare a vorbirii, de citire, compunere, gramatică și ortografie. Numeroasele exemple date în fiecare capitol ilustrează posibilitățile practice de rezolvare a celor mai dificile aspecte metodice, avertizînd totodată pe viitorii învățători asupra erorilor posibile spre a fi prevenite.

Manualul vine în sprijinul profesorilor și elevilor prin întrebările, problemele, temele propuse la sfîrșitul fiecărei lecții, precum și prin recomandările bibliografice vizînd unele lucrări pedagogice, lingvistice, metodice care trebuie stăpînite de un absolvent al liceului pedagogic.

Planurile de lecții din anexă, ordonate pe clase și discipline ale limbii române, ilustrează aspectele metodice prezentate în aceeași ordine în manual. Ele au un caracter orientativ, oferind soluții posibile de organizare și desfășurare a lecțiilor.

Pe baza experienței desfășurate cu acest manual de metodică la clasa a XI-a, *credem că este necesară* o atentă corelare a practicii pedagogice cu studiul metodicii limbii române (și de ce nu și cu al altor discipline) în felul următor:

— parcurgerea temelor referitoare la studiul limbii române în clasa I (citire, scriere, dezvoltarea vorbirii, activități în completare) cu ajutorul manualului (de metodică), principal instrument de muncă la orele de metodică;

— comentarea planurilor de lecții din acest manual pentru disciplinele limbii române la clasa I, alături de cele mai bune planuri ale elevilor din seriile

(continuare pe coperta a 3-a)

* ION ȘERDEAN, *Metodica predării limbii române la clasele I—IV* — manual pentru liceele pedagogice de învățători, E.D.P., București, 1978.

LIMBAJUL ȘTIINȚIFIC ȘI PEDAGOGIA

Prof. univ. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R.S.R.

În luna iunie 1978, în cadrul ședinței Comitetului de istoria și filozofia științelor de pe lîngă Academia R. S. România, academicianul Octav Onicescu a propus organizarea unui simposion cu tema : „Limbajul științific". Salutînd cu deosebită plăcere această importantă propunere, am considerat-o binevenită, pe de o parte pentru că ea dă ocazia să se examineze instrumentul principal de comunicare de adevăruri și de discuție între savanți, cît și capitalul de termeni tehnici pe care știința i-a făurit de-a lungul istoriei : pe de altă parte, pentru că o asemenea cercetare obligă pe cei ce vor să facă știință să respecte și să aplice în studiile lor limbajul științific, evitînd eroarea unora de a întrebuința doar limbajul uzual, comun.

Consecvent cu acest punct de vedere, ne propunem să studiem mai jos „limbajul științific al pedagogiei", concentrîndu-ne atenția asupra următoarelor teme principale :

1 Volumul termenilor tehnici ai pedagogiei.

2 Apariția și dezvoltarea limbajului științific al pedagogiei.

3 Modalitățile de întrebuințare a acestor termeni tehnici.

4 Perspectivele de dezvoltare ale limbajului științific al pedagogiei.

Întregul studiu urmărește un scop științific ușor de înțeles : să contribuie la conștientizarea lectorilor că pedagogia este o știință bine constituită și puternic conturată care, la fel ca toate științele, reclamă o pregătire de specialitate, o competență care trebuie să se oglindească în primul rînd în cunoașterea și stăpînirea limbajului ei științific.

În ce privește prima problemă, aceea a volumului de termeni, pornind de la constatarea că limbajul unei științe se oglindește în dicționarele și lexicoanele de specialitate și procedînd în consecință, am ajuns la un șir de observații, din care citățm :

— „Lexiconul de pedagogie", editat de Ernst M. Roloff în 5 volume (Ed. a IV-a, 1913—1917) conține 1 100 termeni, sumă apreciabilă pentru timpul acela. Din această cifră trebuie însă scăzute circa 375 de nume de pedagogi, psihologi, filozofi etc. și circa 100 termeni de psihologie, filozofie, etică etc., așa că de fapt numărul termenilor propriu-ziși de pedagogie se reduc la circa 600 ;

— „Lexiconul de pedagogie" contemporană, editat de Josef Spieler în 2 volume (1930—1932) conține 1 385 termeni, indicînd astfel o creștere explicabilă a limbajului științific, căci între timp a intervenit apariția și dezvoltarea pedagogiei experimentale, cu diversificarea pedagogiei și a școlilor care au reclamat termeni noi ;

— „Dicționarul de pedagogie" (traducere din limba rusă în 2 volume, 1960 și 1964), editat de un colectiv de pedagogi sovietici și de cîțiva colaboratori străini, conține 2 692 de titluri, dintre care 1 728 termeni de pedagogie, 868 nume de pedagogi și educatori și 96 nume de țări ;

— La rîndul lui, dicționarul elaborat de Paul Foulquié, intitulat „Vocabulaire pédagogique" și publicat în 1968, conține circa 2 300 de termeni numai de pedagogie.

Saltul numeric de la lexicoanele anterioare la acestea din urmă este explicabil : între timp a avut loc o însemnată creștere a numărului termenilor de pedagogie, datorită trecerii de la pedagogia filozofică la cea științifică, apoi datorită amplificării cîmpului educației, creșterii numărului metodelor de cercetare în pedagogie și diversificării educației și școlii, precum și apariției pedagogiei marxiste, care a adus mulți termeni noi.

Limitîndu-ne la datele de mai sus, se impun două categorii de observaţii. Prima categorie are în vedere obiecţia că acest volum de numai 2 000—2 500 de termeni ar fi prea sărac sau prea restrîns şi că el ar trebui sporit prin includerea unor termeni ca : toc, cerneală, riglă, echer, bancă etc. Unei atari obiecţii îi răspundem că astfel de termeni fac parte din limbajul comun sau uzual şi că ei nu pot fi incluşi într-un dicţionar ştiinţific al pedagogiei. Tot în această ordine de idei unii pedagogi cer sporirea volumului de termeni pedagogici pe baza faptului că unii oameni de şcoală operează în activitatea lor cu termeni ca bună creştere în loc de educaţie, ţeluri în loc de obiective sau scopuri de educaţie şi învăţămînt, măsuri în loc de metode de educaţie ş.a. Fără a considera această practică drept o greşeală, menţionăm că situaţia este identică cu cea de mai sus şi în plus o atare procedare favorizează credinţa falsă că dacă toţi oamenii fac educaţie, toţi ar şti şi pedagogie. A doua categorie de observaţii are în vedere situaţia că, de fapt, volumul de 2 000—2500 de termeni tehnici ai pedagogiei în fond este foarte mare şi bogat, căci nu este vorba aici de cuvinte învăţate odată cu limba maternă şi care ar exprima relaţii şi realităţi cotidiene, ci de noţiuni stabilite în urma unui îndelung travaliu intelectual pe bază de observaţii şi experimente sistematice şi îndelung repetate, de noţiuni cu un conţinut precis şi foarte concentrat şi care exprimă relaţii esenţiale şi generalizate. De altfel, sub raport numeric limbajul ştiinţific al pedagogiei are o poziţie analoagă cu aceea a altor ştiinţe (psihologie, etică, logică) şi situaţia lui reală este aceea consemnată de dicţionarele citate. Conchidem de aceea că, sub raportul volumului, limbajul ştiinţific al pedagogiei, deschis dezvoltării, este suficient pentru a configura o mare ştiinţă şi este propriu pentru a servi tuturor nevoilor ei.

În ce priveşte a doua problemă, aceea a apariţiei şi dezvoltării limbajului ştiinţific al pedagogiei, menţionăm că acesta îşi are începuturile în cultura veche greacă cu Platon şi Aristotel şi în cea romană cu Cicero, Seneca şi Qintilian. De pildă, din grecescul **schole,** care a dat latinescul **schola,** provine românescul **şcoală,** găsit într-o formă similară în multe alte limbi europene. La fel, termeni ca **filozof, dascăl, pedagog, retor** provin din vechiul tezaur al gîndirii greceşti, aşa cum termeni ca **educaţie, instrucţie, examen, student, magistru, cultură, profesor** şi mulţi alţii provin din vechiul tezaur al gîndirii latine. Faptul dovedeşte că elaborarea acestor termeni a fost atît de temeinică, încît cei mai mulţi din ei s-au păstrat pînă azi, prezentîndu-se totodată cu opera unor mari gînditori, care au făcut trecerea de la limbajul comun sau uzual folosit în educaţie la cel ştiinţific, constituind un moment mare în istoria culturii umane.

După prăbuşirea lumii greco-romane, limbajul ştiinţific al pedagogiei a cunoscut mai multe etape de dezvoltare, fiecare din ele răspunzînd unor necesităţi social-politice, culturale şi economice, angajînd mari gînditori şi oameni politici şi exprimînd importante tendinţe constructive, ca de exemplu :

Etapa medievală, care începe cu Augustin şi Ioan Hrisostom, continuînd cu Alcuin şi Hrabanus Maurus şi pînă la Toma d'Aquino şi alţii, reflectă nevoile noii societăţi feudale de asigurare a culturii, artei şi moralei şi se concretizează în termeni sau noţiuni care exprimă cerinţe şi tendinţe noi. De pildă, termenul de şcoală apare în expresia nouă de „şcoli mănăstireşti", „şcoli episcopale", „şcoli catedrale", „şcoli capitulare" care, ca prime şcoli feudale, au avut menirea de a păstra şi întreţine flacăra ştiinţei de carte, ameninţată să se stingă în acele condiţii grele ; iar sub raport moral au avut menirea de a difuza ideea necesităţii perfecţiunii fiinţei umane şi a egalităţii între oameni într-o vreme de mari violenţe şi mari inegalităţi sociale. Se adaugă apoi „şcoala de citeţi" şi „şcoala de gramatici" care, deşi aveau doar sarcina de a forma funcţionari pentru biserică şi stat, au fost deseori centre de răspîndire a ştiinţei de carte în populaţiile din jurul lor. În fine, vin „şcolile de copişti" care, deşi aveau doar menirea de a asigura transcrierea de texte de ritual, au realizat deseori adevărate capodopere de artă grafică.

Etapa Renaşterii şi umanismului, ilustrată prin nume celebre ca Montaigne, Rabelais, Erasmus, Nicolae Olahus, reflectă, sub raportul limbajului pedagogic, necesităţi culturale şi instructiv-educative noi ale noii societăţi burgheze orăşeneşti, dar realizează în fapt noţiuni şi termeni noi de mare circulaţie şi mare valabilitate în timp ca : „şcoală latină", „gimnaziu", „colegiu", „academie" ş.a. care duc la ideea de sistem şcolar : „umanism", „cultură formală", „cultură materială", „didactică", „principii", „axiome" pedagogice care conduc la constituirea didacticii şi a pedagogiei sistematice.

Epoca iluminismului, reprezentată prin gînditori străluciţi, de la John Locke, Helvetius, Diderot, Rousseau şi Vico, la Kant, Pestalozzi, Herbart, Diesterweg şi Froebel, pune problema omului **cum este** (psihologie) şi **cum trebuie să fie** (etică şi pedagogie). În consecinţă, toţi aceşti iluştri gînditori au îmbogăţit limbajul pedagogiei ştiinţifice cu altă categorie de termeni : aceea în care se exprimă diferitele aspecte ale personalităţii umane

și ale dezvoltării ei prin educație ; ca de exemplu : „educabilitatea omului", „omul ca scop, nu ca mijloc", „învățămînt educativ", „trepte formale", „multilateralitatea interesului", „învățămînt după natură" ș.a., toate servind formarea omului pentru interesele societății noi, moderne, dominată de cultul științei și al tehnicii. În aceeași ordine de idei pot fi citați apoi Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi sau Gh. Lazăr și Nicolae Bălcescu în România, Luigi Credaro în Italia, Ușinski în Rusia care au dat conținut unor noțiuni noi și foarte active, ca : „școală de stat", „școală națională", „educație național-patriotică".

Etapa **pedagogiei experimentale și a pedagogiei culturii,** reprezentînd acele nevoi specifice statelor industrializate, în care aptitudinile omului interesează tot mai mult, este ilustrată și ea prin nume celebre ca A. Binet, E. Meumann, Ed. Claparède, O. Decroly, Georg Kerschensteiner, Ed. Spranger, W. James, Luigi Volpicelli, iar în România Vladimir Ghidionescu și G. G. Antonescu, care au îmbogățit limbajul științific al pedagogiei cu numeroși termeni noi, care exprimă pe de o parte idealuri educative democratice, iar pe de altă parte arsenalul de principii, metode și mijloace de cercetare și educare a copilului, toate conducînd la o cunoaștere fundamentată științifică a copilului, a procesului instructiv-educativ și a teoriilor respective.

Epoca **contemporană** angajează în educația și instrucția tineretului cele mai puternice forțe culturale și politice, încît mari oameni politici și de stat, savanți de diferite profile se comportă ca pedagogi, își dau contribuția lor la dezvoltarea limbajului științific al pedagogiei, venind cu termeni de larg orizont ; ca de exemplu : „învățămînt politehnic", „policalificare", „pedagogizarea societății", „legătura dintre învățămînt-cercetare-producție", „educație și integrare profesională și socială", „pedagogia timpului liber" ș.a.

Privind retrospectiv toate aceste date referitoare la apariția și dezvoltarea limbajului științific pedagogic, trei concluzii se impun cu claritate :

a) Acest limbaj și dezvoltarea lui au fost obiect de continuă preocupare a societății umane, la care și-au adus contribuția cele mai eminente figuri de oameni politici, de știință și cultură, pedagogi din toate timpurile ; el nu este deci o producție oarecare, un fenomen de rînd, ci o realizare de înalt nivel care a reclamat pregătire și eforturi deosebite.

b) A te interesa de acest limbaj, a te integra în mișcarea de cunoaștere și de dezvoltare a lui înseamnă a te alătura unei mari opere, care interesează istoria întregii omeniri, cît și viitorul ei ; mai înseamnă a te alătura unei mari falange de mari gînditori, a căror activitate constituie adevărate lecții de viață și conduită și a proceda ca atare.

c) Toți acești termeni și întregul limbaj științific al pedagogiei reflectă o anumită experiență a omenirii, anumite achiziții științifice și culturale care nu pot fi ignorate de cei care propun măsuri de dezvoltare și înnoire a instrucției și educației.

A treia problemă care urmează să fie cercetată mai jos este aceea a modalităților de întrebuințare a termenilor tehnici ai pedagogiei. În această privință, analiza faptelor ne pune în fața constatării că, departe de a se fi ajuns la un consens, în pedagogie există o mare diversitate de sensuri în folosirea termenilor de bază. Nu e vorba de varietatea sau de flexibilitatea admisă și necesară în fiecare știință, ci de utilizarea unor modalități pe care le considerăm criticabile. De pildă, în ce privește termenul de **educație,** unii dintre autorii de studii pedagogice rămîn la sensul etimologic al acestui termen, explicîndu-l prin raportarea la termenii latini „educo-are" și „educo-ere", primul însemnînd acțiunea de îngrijire a copilului, iar al doilea acțiunea de a-l scoate pe copil din starea de natură sau de viață primitivă și a-l ridica la o viață de cultură. În realitate termenul de educație a cunoscut mai multe sensuri în funcție de etapele străbătute. Așa, bunăoară, în sec. al XIX-lea, sensul antic pierde din importanță și educația înseamnă acum procesul de dezvoltare a fizicului și psihicului uman. Cu pedagogia culturii, educația înseamnă, pe lîngă dezvoltarea fizicului și psihicului, atașarea tînărului de valorile spirituale. În epoca contemporană, sub influența partidelor comuniste și muncitorești, a democrației și socialismului, a umanismului, a filozofiei materialiste revoluționare educația este privită ca un sistem organizat și conștient de influențe asupra individului spre a-i determina evoluția în direcția unui anumit tip de om, atașat valorilor materiale și spirituale, naționale și universale, democrației, socialismului, civilizației și progresului umanității. Încît explicarea termenului de educație doar prin etimonul său este astăzi o mare eroare.

Similar este și cazul termenului de pedagogie. Unii dintre autori rămîn, la fel, la traducerea celor două cuvinte grecești „paid" + „agoghé", care înseamnă conducerea copilului, văzînd în pedagogie o artă sau știință a conducerii copilului, adică a educației. În realitate și acest termen a evoluat cu etapele străbătute. De pildă, în secolul al XIX-lea, sub influența lui Kant, după care știința însemna un sistem închegat de noțiuni referitoare la un anumit domeniu de cunoaștere, pedagogia s-a definit ca știin-

ţa noţiunilor, teoriilor, legilor şi principiilor de educaţie. Astăzi, sub influenţa acelorași factori menţionaţi mai sus, păstrîndu-şi caracterul de sistem de noţiuni, teorii, legi etc., pedagogia capătă un sens mai profund, ea fiind definită ca ştiinţa condiţiilor de realizare a obiectivelor instructiv-educative în om ; cu observaţia că, între aceste condiţii, se înscrie şi caracterul activ al subiectului de educat.

Referindu-ne la noţiunea de instrucţie, observăm că, conştient sau nu, unii rămîn tot la sensul filologic („instruo-ere"), văzînd în ea acţiunea de mobilare a spiritului cu idei sau predarea şi învăţarea ideilor, cunoştinţelor. Dar, potrivit cu nevoile societăţii industriale în dezvoltare, la finele secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea, pe lîngă procesul de predare şi asimilare de idei, instrucţia însemna şi procesul de exercitare şi dezvoltare a funcţiilor psihice, a celor mintale îndeosebi. Astăzi instrucţia înseamnă mult mai mult, la cele de mai sus adăugîndu-se sensuri noi : dezvoltarea aptitudinilor şi transformarea lor în capacităţi de lucru, formarea de priceperi şi deprinderi de muncă intelectuală şi tehnico-practică, precum şi propulsarea tînărului spre autoinstrucţie sau autodidaxie.

Un alt caz important este acela al noţiunii de „educaţie civică" sau „cetăţenească", termen cu cele mai profunde implicaţii în viaţa omului şi a statelor din lumea de azi. În ea însă unii văd doar un proces de formare a elevului, de influenţare asupra statutului, esenţei şi funcţiilor lui, asupra drepturilor şi datoriilor cetăţeneşti ; alţii o reduc la o simplă acţiune de prevenire a stării infracţionale în rîndul copiilor şi tinerilor. Unii lărgesc puţin cîmpul educaţiei civice văzînd în ea o instrucţie civică, plus o educaţie pregătitoare pentru funcţiile administrative ; dar nici aceasta nu este suficient. În ultimul timp, conceptul de educaţie cetăţenească a înregistrat o evoluţie foarte importantă, privind o activitate complexă şi anume :

1. O instrucţie cu privire la problema ce este statul, rolul şi atribuţiile lui, instituţiile prin care el îşi realizează rolul său, culminînd într-o doctrină a statului ;

2. Studiul relaţiilor dintre indivizi şi stat, pentru a stabili sau scoate în evidenţă obligaţiile instructiv-educative speciale de apărare, sprijinire şi întărire a statului juridic şi democratic, culminînd într-un angajament moral faţă de el, de activitatea şi viitorul lui. Iar pentru aceasta sînt necesare un complex de activităţi educative :

— formarea conştiinţei responsabilităţii faţă de stat şi cetăţenii lui ;

— formarea unor opinii clare şi juste, în spirit juridic, despre stat şi cetăţeni, despre funcţia politică, juridică, cultural-educativă şi economică a statului ;

— formarea unui spirit cetăţenesc activ, creator, reflectat în dispoziţia de integrare constructivă prin profesiune şi activitate obştească în organismul social şi statal.

La fel stă cazul cu numeroşi alţi termeni din limbajul ştiinţific al pedagogiei ; ca de exemplu : educaţie intelectuală, educaţie morală, educaţie estetică, educaţie permanentă, tehnico-profesională, educaţie ecologică ; apoi termenii de personalitate, ideal educativ, creativitate, învăţămînt activ ş.a. De aceea socotim necesar ca în manuale, cursuri, tratate şi lucrări, dicţionare şi lexicoane pedagogice termenii tehnici ai pedagogiei să fie prezentaţi nu numai pe plan frontal, ci şi pe plan vertical, în istoria lor. Chiar dacă unele aspecte istorice ale unor termeni sînt depăşite azi, ele constituie fapte de cultură pedagogică şi sînt indispensabile înţelegerii corecte a sensurilor actuale. Cu atît mai dăunătoare este pentru orientarea corectă a educaţiei prezentarea unora dintre termenii fundamentali ai pedagogiei doar numai cu sensurile pe care le-au avut cu secole şi milenii în urmă.

În legătură cu cea de-a patra problemă anunţată iniţial, aceea a perspectivelor dezvoltării limbajului ştiinţific al pedagogiei, observăm că extensiunea cîmpului de educaţie sau apariţia unor noi domenii (educaţia pentru creaţie, educaţia permanentă, educaţia ecologică ş.a.), dezvoltarea metodelor şi mijloacelor educaţiei, modernizarea instrucţiei, dezvoltarea tehnicii de cercetare pedagogică vor impune făurirea de noi termeni şi deci îmbogăţirea continuă a limbajului ştiinţific al pedagogiei. De asemenea, apariţia unor noi instituţii de învăţămînt şi educaţie (tipuri de şcoli noi, cursuri şi materii noi de studiu, activităţi noi etc.), cît şi apariţia unor instituţii educative internaţionale cu o prodigioasă activitate de sinteză şi de deschidere de noi orizonturi (ex. UNESCO, BIE, IEA) vor conduce la apariţia altor şi altor termeni tehnici ai pedagogiei. Toate acestea reclamă dicţionare şi lexicoane informate la zi, ba mai mult, cînd un dicţionar a apărut, un altul nou trebuie să fie pus în lucru.

În încheiere socotim util să adăugăm la cele de mai sus cîteva vederi de ansamblu :

— Însuşirea limbajului ştiinţific al pedagogiei ne introduce în limbajul general al ştiinţelor, care-i deschide atît cercetătorului, cît şi educatorului mari orizonturi de gîndire şi de acţiune conştientă, raţională.

— Limbajul ştiinţific reprezintă un capitol de termeni tehnici, verificaţi, cu care ştiinţa operează ; şi, ca atare, el este pentru cel ce posedă o mare forţă spirituală legată de ştiinţă şi adevăr şi prin aceasta de umanitate, democraţie, civilizaţie şi progres.

— Sub aspect gnoseologic, limbajul ştiinţific este prima formă de cunoaştere sistematică şi deplin conştientă ; iar însuşirea lui pe materii este prima cale de însuşire temeinică a ştiinţei respective ; confuziile, erorile şi stagnările într-o ştiinţă sau alta au, cel mai adesea, la originea lor cunoaşterea superficială a limbajului respectiv.

— Limbajul ştiinţific nu se realizează în mod independent, ci în legătură cu societatea şi cultura ei şi de aceea el trebuie studiat în legătură atît cu sociologia, cît şi cu istoria, cu filozofia şi cultura.

— Limbajul ştiinţific este, pentru un om de cultură, un instrument prin care comunică idei şi devine un factor de răspundere a ştiinţei în societatea lui.

— Deşi pasibil de formalizare, limbajul ştiinţific nu este un element formal şi nici unul secundar ; el exprimă esenţa întregii cunoaşteri şi experienţe tehnico-culturale a omenirii ; şi, de aceea, el introduce fiecare generaţie în profesiune şi cultură, făcînd-o să beneficieze de munca tuturor generaţiilor trecute ; ca urmare, în şcoli şi facultăţi, oriunde se face o instrucţie sistematică tineretului, el trebuie folosit corect, şi totodată bine înţeles şi asimilat ca şi limba maternă.

EVOLUŢIA UNOR NOŢIUNI PEDAGOGICE ŞI SEMNIFICAŢIA ACESTEI EVOLUŢII

Prof. dr. doc. STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei R.S.R.

Subiectul nostru pare inactual, dar numai aparent. Acum cînd la uşa fondului categorial pedagogic bat noţiuni noi pentru drept de cetate, reconsiderarea limbajului pedagogic tradiţional de bază şi unificarea lui sînt de mare actualitate. Disciplină culeasă şi închegată din mers, din practica educaţională, pedagogia foloseşte, într-adevăr, o serie de noţiuni de bază ce se resimt de originea lor diferită şi împrăştiată, care-i iau din rigurozitatea ştiinţelor exacte (experimentale sau nu). Şi faptul e cu atît mai grav cu cît sînt cazuri în care asemenea noţiuni nu se prea pot da în această materie ; deşi practica educaţională, prin reţeaua administraţiei învăţămîntului, se foloseşte şi de asemenea instrumente.

Noţiunile şi în genere termenii filozofici şi ştiinţifici îşi schimbă sensul sau forma (sau şi una şi alta) din cauze evidenţiate de specialişti. Menţinînd structura şi evoluţia societăţii progresul ştiinţelor, cîteodată voinţa oamenilor şi hazardul. Manualele didactice şi învăţămîntul, în genere contribuie de asemenea mult la modelarea limbii şi deci a gîndirii, a transformării termenilor totodată. Răspîndirea şi prelungirea anilor de şcolarizare, sub o formă sau alta, au făcut şi fac din şcoală, într-o măsură tot mai mare, un instrument incontestabil, mai ales de fixare a noţiunilor, în limitele unor conţinuturi şi sfere date ; ceea ce, fatal, duce la fixarea unor deosebiri în opţiunile deja făcute şi menţinerea lor ca atare. Studiile de pedagogie comparată au scos şi scot în evidenţă asemenea fenomene de lingvistică, dar autorii lor se mărginesc, de cele mai multe ori, să le constate. Aceasta vom face şi noi de altfel, de astă dată. Dar nu numai aceasta.

Două sînt mai ales domeniile pedagogice, în care diferenţele de formă lingvistică sau sensuri îşi fac concurenţă sau nu cedează locul altor noţiuni, unde sensul lor evolutiv trebuie să pună în gardă pe lector. A) organizarea şcolii şi practicii educaţionale ; B) scopul şi conţinutul educaţiei şi învăţămîntului. Să le luăm pe rînd.

În ce priveşte primul domeniu al organizării şcolii putem consemna noţiuni ca : şcoală, gimnaziu, liceu, academie, universitate, institut (de învăţămînt). În istoria învăţămîntului au mai existat termeni care au rămas pe drum, în epocile şi la popoarele care le-au avut în patrimoniul lor : la egipteni, la chinezi sau

indieni. Sau chiar mai aproape de noi, în perioada cînd creştinismul a încercat să organizeze un învăţămînt catehetic. Sau şi mai aproape, după Renaştere, cînd s-au pus bazele şcolii moderne.

Începem cu noţiunea sau termenul de **şcoală**. Cuvîntul şcoală, cu diferitele lui forme, în diferite limbi, vine de la cuvîntul grecesc „scholé", trecut în latină ca „schola" sau „scola". La grecii antici el era folosit pentru a denumi timpul dat repaosului de după îndeletnicirile socotite ca obligatorii şi oarecum profesionale, ceva în sensul termenului francez de „loisir". În astfel de momente se discutau teme libere, animate de oameni mai preţuiţi, care cu timpul îşi fac o meserie din aceasta (sofiştii). Ca denumire pentru instituţiile de învăţămînt, termenul de şcoală a fost fixat în Roma antică. Şi s-a păstrat cu acest sens pînă azi. Din el derivă „scolastic", cu un sens mai larg (ceea ce se învaţă la şcoală) şi unul mai special (concepţie filozofică medievală al cărui miez era gîndirea religioasă, dogmatică). Într-un fel, orice acţiune de învăţămînt şi educaţie instituţională este şcoală. Şcoala a apărut, ca instituţie şi fixat ca atare, odată cu apariţia şi dezvoltarea sau evoluţia statului. În vremea noastră, cînd au apărut teorii despre dispariţia eventuală a acestuia (a statului), au apărut şi teorii care vorbesc despre dispariţia şcolii. Soarta acestor instituţii şi noţiuni va fi probabil aceeaşi. Sau poate nu.

Organizarea învăţămîntului, de la începuturile lui pînă azi, a parcurs un drum lung şi foarte sinuos, sub impactul societăţii în general şi al societăţii instituită în state în special. Vîrsta destinată formării şi informării, tinereţea în general, la începuturi, în aşa-zisele democraţii militare, şi mai apoi, capătă o primă diversificare, stadială ; există două mari şi... vagi stadii : copilăria şi adolescenţa (efebi). Atunci apare „pedagogul" funcţie modestă de însoţire (conducere) a copilului la şcoala de gramatică, la cea de gimnastică (palestra) sau de muzică (chitaristul). De la pedagogul antic, la pedagogul zilelor noastre şi „pedagogie", e un drum lung.

Din antichitate, de la atenieni, în special, ne-a rămas şi termenul de **gimnaziu** (de la „gymnos" = gol) locul unde tinerii dar şi adulţii îşi făceau exerciţiile corporale goi, sub conducerea pedotribului. Cuvîntul capătă din nou drept de cetate în cadrul şcolar, în sec. XVI-lea cînd, la Strasbourg, se organizează un aşezămînt de învăţămînt umanist de grad secundar cu această denumire. În Germania termenul e consacrat pentru a desemna o şcoală secundară completă, de tip clasic, opus învăţămîntului predominant ştiinţific (Realschule). În alte ţări, ca de pildă în România antebelică, gimnaziul a format o şcoală secundară incompletă sau prima treaptă a învăţămîntului secundar, după care urma cursul superior al acestei şcoli (liceul trei — sau bifurcat). Denumirea se reintroduce azi şi se consacră în noua lege. Nici în cazul Germaniei, nici în acela al ţării noastre, nu există vreo legătură semantică sau de conţinut al planului de studii, cu termenul iniţial grecesc.

Tot din antichitatea greacă ne-a rămas termenul de „liceu". Liceul (gr. lykeia) era crîngul din jurul templului lui Apollo de la Atena, (Apollo Lykios), unde Aristotel îşi aduna discipolii săi şi unde îşi expunea ideile plimbîndu-se (gr. peripatein — a se plimba, de unde peripatetic). Liceul aristotelic şi învăţătura sa peripatetică se adresau tineretului ; aceluia, se înţelege, care era în stare să-l asculte pe dascălul lui Alexandru Macedon. El avea deci un caracter mai de grabă de învăţămînt superior. Cu timpul termenul e scos aproape din uz, pentru a fi repus ferm în circulaţie de Adunarea legislativă din timpul revoluţiei franceze, prin Comitetul instrucţiei publice (Condorcet) ca una din cele cinci trepte de învăţămînt superior, pe care acesta le instituie. Napoleon, în vremea consulatului său, îl reduce la funcţia de învăţămînt secundar, întreţinut din tezaurul public. Şi la această treaptă a rămas. Prin comparaţie cu liceele, **colegiile** — un alt termen instituţional — sînt şi azi, mai ales şcoli secundare întreţinute de municipalităţi. Dar există şi „Collège de France", întemeiat de Francisc I în 1518, instituţie de cercetare şi învăţămînt superior liber. În secolul al XIX-lea în Franţa şi în parte şi în ţări ce s-au inspirat de aci (Ţările Române d.p.) termenul de colegiu a fost folosit cu semnificaţii fluctuante între a desemna învăţămîntul secundar sau superior ; mai ales acolo unde distincţia nu prea exista nici de „fapt", ca la noi.

O soartă asemănătoare cu noţiunea de „liceu" şi, într-un fel, şi cu aceea de „colegiu", a avut-o cea de **academie**. Originea cuvîntului este tot din limba greacă. Ea vine de la Academos (erou legendar grec). În aşa-numita grădină a lui Academos, închinată acestui erou şi-a ţinut cursurile şi disputele sale filozofice Platon. Dispărută în secolul VI, instituţia cu acest nume reapare în plin ev mediu, în diferitele părţi ale Europei, fie mai ales, cu semnificaţia de instituţii ştiinţifice (forul cel mai înalt de cercetare şi consacrare), fie cu aceea de învăţămînt, de obicei intermediar între învăţămîntul secundar şi superior. Şi în acelaşi context social, cultural şi educaţional, ca şi colegiile. Astăzi termenul e foarte arbitrar folosit, între înţelesul său general ştiin-

ţific şi cel de învăţămînt. Uneori, ceea ce determină acceptarea lui este numai tradiţia creată între timp. Aşa se face că avem în toată lumea şi academii economice, militare etc., alături de înaltele aşezăminte de consacrare ştiinţifică, filozofică şi literară.

Un termen important, care nu-şi are originea în antichitate, ci în evul mediu este cel de **universitate.** Cea mai veche universitate este cea din Bologhia (1158) ; Sorbona, universitatea din Paris îşi trage numele de la iniţiatorul ei Robert Sorbon (1253). Instituţia ca atare era o corporaţie a profesorilor şi studenţilor care funcţiona sub egida bisericii, după reguli asemănătoare tuturor corporaţiilor medievale. Originea lui eclestastică şi scolasticismul de care era impregnat au pus în pericol instituţia şi noţiunea în timpul Revoluţiei franceze. Dar ea a fost salvată de Napoleon, care a întemeiat l'Université de France, cu funcţie de minister al învăţămîntului. După Napoleon, universitatea îşi reia înţelesul tradiţional din punct de vedere organizatoric, dar cu conţinutul pe care-l are azi în toată lumea.

Termenii educaţionali, a căror origine şi evoluţie sînt greu de precizat şi urmărit sînt cei de **„institut"** şi **„institutor".** Ultimul apare în limbajul lucrărilor oarecum speciale ale lui Rabelais şi mai ales Montaigne, unde „instituer" însemna a educa. El e reluat de Revoluţia franceză, care impune termenul de „institutor" pentru cadrele didactice primare. La noi, asemenea cadru este denumit în secolul al XIX-lea „învăţător", denumirea de „institutor" fiind rezervată pentru deservanţii şcolilor primare urbane. Noţiunea şi termenul de „institut" pare a fi fost folosit pentru prima dată tot de Revoluţia franceză, în proiectele lui Talleyrand şi Condorcet (Institutul Naţional, cu rol ştiinţific şi educativ, cuprinzînd cele mai înalte aşezăminte de acest fel, inclusiv Academia Franceză). Ulterior apar însă multe aşezăminte cu această denumire, atît pentru învăţămîntul secundar, cît şi pentru cel superior. Se preferă azi termenul de institut de învăţămînt superior, pentru aşezămintele cu caracter tehnic-profesional sau economic-profesional, cel de universitate pentru cele ştiinţifice sau literar-filozofic. Dar regulă strictă nu este.

Mai pomenim un singur termen pedagogic, folosit în şcoala noastră şi în multe şcoli ale lumii : cel de **şcoală primară** (sau clase primare). Şi acesta începe a fi utilizat cu înţelesul de prima treaptă de învăţămînt de Revoluţia franceză, în proiectul lui Talleyrand şi cel al lui Condorcet. Şcoli începătoare au mai existat şi înainte, cu diferite denumiri. Diferite denumiri au avut aceste şcoli şi după aceea, între care pe cea mai pedagogică de „şcoală elementară" (pentru elementele învăţării), şi cea cu sens mai social-politic, de „şcoală a poporului" (şcoală pentru masele populare). Începînd cu secolul al XIX-lea, oricare ar fi sistemul de învăţămînt, nu va mai exista organizarea şcolară care să nu mai fie concepută în treptele pe care, într-o formă, le concepuse Comenius cu două secole înainte. Dar abia acum treptele se încheagă oarecum în sistemul universal.

În ce priveşte noţiunile care se referă la scopul educaţiei şi învăţămîntului iar legat de acesta la conţinutul lor, menţionăm din capul locului că, în această privinţă, atari noţiuni sau termeni şi-au păstrat în genere forma şi circulaţia într-o epocă mai mult sau mai puţin determinată. Care e în adevăr idealul sau scopul învăţămîntului în antichitate ? **Kallokagathia** (frumosul fizic şi moral), la greci şi „Mens sana in corpore sano", la romani (Juvenal, în „Satire"). În ambele cazuri, după cîte se pare, accentul se pune pe frumosul şi sănătatea fizică, în armonie cu frumosul sau sănătatea morală şi sănătatea fizică prezente şi în idealul educaţiei fizice şi sportului modern şi contemporan. Termenii, ca atare, n-au rămas în pedagogia ştiinţifică.

În ce priveşte conţinutul învăţămîntului, tocmai la răscrucea între evul antic şi cel mediu, el se fixează, ca o sinteză a disciplinelor antice greco-romane, în cele **şapte arte liberale** (Boetius şi Cassiodor). Împărţite în trivium şi quadrivium în evul mediu, ele vor înfăţişa în programele şcolare, cu funcţii fluctuante, pînă în Renaştere şi chiar mai tîrziu. Apariţia de noi discipline, odată cu progresul ştiinţei, a „spart" sistemul ; iar cu aceasta terminologia respectivă a dispărut. Idealul educaţiei medievale, profund religioase, înlocuieşte după expresia Sf. Augustin, idealul „cetăţii antice", cu cel al „cetăţii lui dumnezeu", pregătirea pentru viaţa de aici, cu aceea a vieţii „de dincolo". Refacerea oraşelor, dezvoltarea comerţului şi industriei, dezvoltarea căilor de comunicaţie şi a ştiinţei, readuc în mare măsură pe om pe pămînt.

Ceea ce aduce pedagogia modernă nouă, pentru a caracteriza idealul educativ, sînt noţiunile de **caracter** şi **educaţie a caracterului moral** iar, mai recent, şi pe cea de **personalitate şi formarea acesteia.** Trebuie să adăugăm aci protestul lui Makarenko împotriva termenului de „ideal al educaţiei", recomandîndu-ne să-l folosim pe cel de „scop". „Treptat, pe măsură ce noi înşine ne dezvoltăm în munca noastră şi verificăm rezultatele ei, am început să avem oarecare îndoieli în ceea ce priveşte valoarea idealurilor propuse. Ele nu ne-au plăcut. Ele nu ne-au plăcut din pricina preà marei lor perfecţiuni. Erau cu adevărat idealuri, pe cîtă vreme noi

avem nevoie de scopuri practice... Idealul abstract, ca scop al educației, nu ni se potrivește". Propunerea lui Makarenko n-a fost generalizată. Termenul de „ideal" se mai folosește, dar cu un înțeles oarecum, mai științific, acela de model.

Epoca modernă și contemporană a pus în discuție, uneori aprins și pătimaș, și alți termeni privind conținutul învățămîntului : **clasicism, modernism, realism** ; precum și învățămîntul **teoretic, învățămînt practic, muncă în producție** etc.

Primele noțiuni citate (**clasicism** și **modernism** mai întîi, apoi **clasicism, modernism** și **realism**) își au originea în epoca postrenascentistă, în vestita „ceartă dintre antici și moderni". Începută în literatura beletristică, disputa a trecut și în pedagogie, cu precizarea că prin clasicism acum se înțelege un învățămînt, întemeiat cu precădere pe limbile clasice. Prin modernism se înțelege un învățămînt care face un loc însemnat limbilor și literaturilor moderne dar și științei.

Pentru învățămîntul predominant științific, fără limbi clasice, s-a creat termenul de învățămînt real, și cel de școli reale. În legislațiile moderne, în jurul anului 1900, disputa a dus la compromisuri ca bi- și trifurcația învățămîntului secundar. Acesta din urmă a fost cazul cu legea Haret din 1898 din România, unde limba latină a fost păstrată totuși în ultima clasă a gimnaziului dar, ca să zicem așa, nu pentru rațiuni clasicizante, ci tot moderne, în primul rînd pentru că limba latină dă elevului român înțelegerea originii latine a limbii noastre și contribuie la educația patriotică.

Noțiunile de învățămînt teoretic și mai ales cele de învățămînt practic și muncă în producție își au începutul în revoluția culturală și de învățămînt, care a însoțit revoluția industrială (prima și mai ales cea de-a doua, din ultimele decenii). Ele s-au aplicat cu deosebire așazisului învățămînt profesional și comercial secundar, căpătînd cu greu drept de cetate în rîndul școlii secundare propriu-zise. Pentru școala primară erau socotite drept învățămînt practic, lucrul manual și practica agricolă (ultima pentru școala rurală). Accesul maselor la conducerea treburilor publice, în măsura în care acest acces s-a realizat, a ridicat în considerație și instruirea sau învățămîntul practic, conferindu-i nu numai virtuți strict profesionale, ci și formative, educative. Și chiar științifice. Pedagogii în genere au intuit acest lucru înaintea filozofilor burghezi. Cine alta, dacă nu practica și munca în producție verifică, pînă la urmă, cea mai mare parte din adevărurile științifice ? Acest nou mod de a vedea a dus și la conceperea unui învățămînt, în care, pentru școala generală (alt termen nou pedagogic) învățămîntul trebuie integrat cu elementele producției, iar pentru învățămîntul superior și cu cercetarea. Trinitatea învățămînt-cercetare-producție e ultima expresie a acestui mod nou de a concepe învățămîntul. În noua Lege a educației și învățămîntului s-a adăugat proiectarea. Prin aceasta, după părerea noastră, formarea omului ca om prin școală înseamnă recăpătarea unității pe care educația n-a mai avut-o decît în societatea primitivă ; dar la nivel empiric și global. Sistemul de învățămînt care va concretiza această nouă concepție este în plină experimentare, într-un fel sau altul, în toată lumea. Forma definitivă (mai mult sau mai puțin unitară) e în plin proces de concretizare.

Cîteva concluzii, la această succintă expunere :

a) O primă concluzie foarte generală : între noțiunile sau termenii care privesc procesul educativ prin instrucțiune (școală) și cele ce se referă la scopul și conținutul acestuia, primele pot fi urmărite mai ușor în afirmarea lor istorică, depinzînd de multe ori de o împrejurare istorică mai certă (sau chiar de un act decizional cert), cele din categoria a doua sînt mai greu de urmărit, ele depinzînd de evoluția generală a societății și culturii, mai discretă și mai suplă. Nici unele, nici altele nu s-au dezvoltat logic și linear, ci empiric și în zigzag, croindu-și totuși un drum determinat de logica istorică a faptelor. Apărate prin acte decizionale (primele) sau oarecum la întîmplare (celelalte), ele se supun unei logici de sistem și structură, pînă sînt oprite sau deviate în dezvoltarea lor, de noi acte decizionale sau întîmplare.

b) Din prima concluzie se desprinde o a doua : și prima serie de noțiuni și cea de-a doua se supun și legii determinismului (necesității) și unei suple libertăți, bazată pe cunoașterea contextelor, în care apar ; iar posibilitatea conducerii unei evidente tendințe de unificare devine tot mai operativă, pe măsură ce aria informațională acuză și ea tendințe unificatoare și apar chiar instituții internaționale cu o astfel de funcțiune (O.N.U., B.I.E., U.N.E.S.C.O). Aceasta merge paralel cu căutarea unei noi ordini economice și politice. Și nu fără legătură cu ea. Părerea noastră este că asemenea tendințe și instituții pot realiza o unificare necesară a terminologiei pedagogico-didactice. Treabă totuși deloc ușoară, și nici de imediată concretizare.

c) Situată la răspîntia marilor zone de tendințe politice, economice și culturale, din cele mai vechi timpuri, cultura și școala organizată pe teritoriul țării noastre și-au orientat întotdeauna atitu-

dinea și acțiunea în sensul celor exprimate de un comparatist român (Gh. Costa-Foru) în secolul trecut: „Să creiem cu încredere în noi, dar fără superbie; să imităm cu recunoștință, dar fără servilism".

Pe acest drum mergem și azi și putem merge și în viitor.

Idei pedagogice în opera și activitatea lui VIRGIL I. BĂRBAT — o sută de ani de la nașterea sa (1879–1931)

Conf. univ. dr. TEODOR GAL

I. Virgil I. Bărbat s-a născut la 24 aprilie 1879, în comuna Rassa, județul Ialomița. După absolvirea liceului din Brăila (1897), a studiat sociologia și filosofia la Universitatea din Geneva (1901—1905), iar în anul 1909 a obținut titlul de doctor în filosofie, la Universitatea din Berna, cu o teză despre Nietzsche (apărută în anul 1911, în limba franceză). În anii următori, a întreprins călătorii cu caracter de studii, în Franța, Germania, Anglia și America, pentru cercetarea vieții social-politice și culturale a acestor țări și pentru specializare. Revenind în țară (1914), a fost numit profesor de limba engleză și germană, la liceele „Mihai Viteazul" și „Spiru Haret" din București, până în anul 1919. În această perioadă, a desfășurat o activitate publicistică bogată, situîndu-se clar și deschis pe poziții democratice burgheze avansate. Articolele, în mare parte, au apărut în volum. După înființarea Universității „Daciei superioare", la Cluj (1919), V. I. Bărbat a ajuns primul ei profesor de sociologie și etică, funcționînd pînă la sfîrșitul vieții (1931). Aici el și-a cîștigat un mare renume ca inițiator, teoretician și organizator al acțiunii de culturalizare a maselor, cunoscută sub numele de „extensiunea universitară", începînd cu anul 1924. În ultimul an al vieții (1931), a înființat, la Cluj, „Revista de sociologie" care, însă, și-a încetat apariția îndată după stingerea din viață a inițiatorului ei.

II. „Extensiunea universitară" nu reprezintă o acțiune izolată, ci se încadrează organic în concepția sociologului clujean cu privire la organizarea învățămîntului românesc, în statul național unitar, ca și într-o concepție mai largă despre cultura întregului popor.

Cînd discută problemele școlii românești, V. I. Bărbat ia în considerare condițiile specifice ale lumii moderne ivite după primul război mondial, ca și problemele specifice ale poporului român pe care școala are menirea să le slujească.

Problema fundamentală care se punea la noi, după constituirea statului național unitar, era, după concepția lui V. I. Bărbat, „unificarea și modernizarea sufletului românesc" [3, p. 16], pentru a se ridica la nivelul cerințelor epocii.

„Modernizarea sufletului" era impusă vital de schimbările ce au intervenit la noi ca necesități istorice, imediat după încheierea războiului: **democratizarea** societății românești (prin promulgarea unor drepturi și libertăți cetățenești, ca, de pildă, trecerea de la votul restrîns la cel universal) și **reforma agrară** (în fond, o reformă economică).

În concepția lui V. I. Bărbat, democrația înseamnă „domnia intereselor celor mulți", conducerea poporului prin el însuși. În înțelesul clasic, democrația presupune două lucruri: poporul **„să știe ce vrea"** și să știe „să se conducă" — virtuți fără de care democrația nu poate deveni o realitate. Dar pentru a dobîndi aceste virtuți, poporul trebuie să participe efectiv la conducerea vieții politice și să fie ajutat să învețe ce înseamnă viața cetățenească și politică. Iar „ajutorul cel mai bun este răspîndirea culturii" [3, p. 18], căci „Fără ea, votul universal este o parodie" [3, p. 12]. Între democrație și cultură există o relație determinată: democrația reală, efectivă, se poate înfăptui numai cu „oameni luminați", ea „implică o sumă mai mare de cunoștințe decît oricare alt guvernămînt, din partea cetățenilor, (... implică) voința luminată a cetățenilor" [3, p. 19—20]. Cultura pe care ideea de democrație o presupune cu necesitate se dobîndește în procesul edu-

cației organizate, în școală. De aceea, „educația, în genere și educația cetățenească în special sînt corolarele neapărate ale democrației" [3, p. 20]. Cu ajutorul educației, școala (și, prin ea, societatea) adaugă, la experiența de viață a poporului, „experiența veacurilor". Cultura dată în școală, deci, este o condiție pentru democrație. La rîndul său, democrația devine o condiție a culturii, căci „pe măsură ce democrația devine o realitate, crește și interesul pentru școala poporului, pentru școala primară, de care atîrnă sănătatea societății de mîine" [3, p. 44].

Așadar, cultura este necesară pentru ca poporul să-și poată exercita drepturile sale, știind și voind, în interesul unei democrații reale. „Democratizarea adîncă a culturii" [4, p. 16, 17], deci, apare ca un imperativ al epocii.

Cea de-a doua mare schimbare, **împroprietărirea țăranilor,** cu consecințe în întreaga viață economică a țării, nu se poate menține și consolida — arăta V. I. Bărbat — fără știință de carte. Cunoștințele științifice, respectiv cultura, inclusiv cunoștințele specifice, sînt necesare omului pentru ca munca lui să fie cît mai productivă. „Pentru ca pămîntul să dea tot ce poate da, el trebuie cultivat cu ajutorul tot mai complet al științei"... [3, p. 12]. De aceea, exproprierea pămîntului trebuie dublată [1] de exproprierea neștiinței de carte și [2] de expropierea culturii de la privilegiații sorții. „După ce am expropriat pămînturile celor puțini, trebuie să le expropriem și cultura și să o dăm spre rodire în sufletul celor mulți. Numai astfel prima expropriere nu va fi zadarnică" [3, p. 22]. În alt loc, aceeași idee revine mai clar: „pentru ca țara să se îmbogățească și starea țăranului să se îmbunătățească..., trebuie să expropriem și neștiința de carte" [4, p. 8]. La aceasta se adaugă **nevoia de specialiști,** care crește „în toate ramurile, de la politică pînă la agricultură" [3, p. 45].

Prin urmare și din perspectiva democrației și din aceea a vieții economice, răspîndirea și asimilarea culturii — adică ridicarea poporului prin cultură la conștiința demnității sale și a rolului său istoric — apar ca imperative ale epocii, ca probleme vitale. Și democratizarea vieții sociale și viața economică trebuie examinate pe fondul schimbărilor rapide ce au loc în lume, căci „acela care nu ține seama de schimbările repezi ale timpurilor noastre este biruit astăzi și în industrie, și în știință, și în artă, în toate direcțiile..." [3, p. 11]. Fără a lărgi bazele culturii la întregul popor, susține V. I. Bărbat, „o simplă liberare economică și politică nu înseamnă numaidecît și un progres..." [4, p. 20]. În finalul aceleiași lucrări, autorul susține categoric, exagerînd iluminist, rolul culturii în viața poporului: „schimbarea cea mare, însă, singura care va face din poporul românesc un popor cu adevărat la înălțimea constituției lui, rămîne tot răspîndirea culturii" [4, p. 225]. Iar „organul cel mai potrivit pentru răspîndirea culturii" [4, p. 237] este școala — „casa sufletului neamurilor moderne" [ib., p. 30], „izvorul binelui de mîine, singurul lui izvor [ib., p. 195]. „Învățămîntul, școala sînt lucruri centrale în viața de azi" [ib.].

Pornind de la premise reale, absolut evidente, V. I. Bărbat a construit un sistem școlar bine gîndit, puternic ancorat în realitatea românească, menit să expropriez cultura de la cei puțini și să o dea poporului întreg — „înfrățindu-o cu acesta" [4, p. 20]. Din moment ce cultura constituie un **bun,** ea trebuie să aparțină tuturor și, dacă știința este un instrument de lucru, acest instrument trebuie pus la îndemîna tuturor celor care muncesc, aprecia sociologul clujan [1, p. 17]. În concepția lui, sistemul școlar de atunci nu se putea rupe de trecut; el reprezenta o continuare a sistemului întemeiat de Spiru Haret care a întors fața învățămîntului românesc „spre realitate", dîndu-i „un caracter hotărît modern și realist", pentru că el „a înțeles, ca nimeni altul, la noi, că problema școlară este totdeauna în legătură cu situația, nevoile și aspirațiile mediului înconjurător și că orice problemă culturală trebuie să pornească de la aceste date imediate și oarecum interne ale unei anumite epoci și ale unui neam dat" [4, p. 17, 18, 19].

Ce fel de școală cere epoca în care trăiește astăzi neamul românesc? se întreba V. I. Bărbat, îndată după constituirea statului național unitar. În principiu, arăta el, „dintr-o școală a cărții, școala noastră trebuie să ajungă cea mai înaltă școală a vieții", de la școala primară, pînă la universitate. Prin școală, omul trebuie să fie „mai bine preparat pentru viață, pentru viața muncii și a cîștigului, pentru aceea a bucuriei și a sufletului, pentru viața cetățenească" [4, p. 9].

Educația, susținea V. I. Bărbat, este o realitate istorică și, ca atare, se află în funcție de împrejurări. De aceea, înainte de a răspunde la întrebarea ce fel de școală era necesară românilor, el a abordat problema școlară din perspectivă istorică generală, examinînd cum a apărut învățămîntul superior, cel secundar și cel primar, ce funcții sociale a îndeplinit și cauzele care au dus la decăderea lui (în special, universitățile și învățămîntul secundar), în diferite epoci. Pe parcursul examinării istorice a învățămîntului, V. I. Bărbat a formulat clar două concluzii: învățămîntul se află neîncetat în funcție de cerințele vieții sociale; el ajunge la înflorire, în măsura în care servește adecvat aceste cerințe și decade cînd încetează de a servi trebuințele noi ce apar la orizontul vieții sociale. Astfel, referindu-se adesea la mărirea și decăderea universalităților, el spunea: „mărirea universită-

ților (...) se datora armoniei ce exista între scopurile urmărite de aceste instituții și nevoile societății dinamice din veacurile corespunzătoare" [3, p. 65]. În alt loc, același autor scria : „o școală nu trăiește cu adevărat decît atîta timp cît servește comunitatea în mijlocul căreia se găsește" [1, p. 44].

Cea de-a doua concluzie rezidă în ideea că lupta dintre curentele și ideile pedagogice care caută să impună un tip determinat de școală (în ceea ce privește conținutul, metodele, mijloacele etc.) „nu este, de fapt, decît un reflex a unei lupte mai adînci și mai vaste, lupta care se dă între lumea de ieri și cea de azi..." [3, p. 48—49]. Cu toată justețea acestei observații, V. I. Bărbat nu vedea că, în esență, ne aflăm pe terenul vast al luptei de clasă.

Pe baza studiului istorico-comparativ, raportat la nevoile adevărate ale realității contemporane, sociologul clujean a căutat să vadă **ce rămîne** viabil din instituțiile școlare vechi și care este direcția de dezvoltare a învățămîntului în societatea viitoare.

Din perspectivă istorică, V. I. Bărbat a desprins caracteristicile lumii moderne în care se încadra organic și poporul român — în ipostaza lui de popor unit într-un singur stat național. Aceste caracteristici sînt : **realismul** (din care derivă și care include nevoia de activitate practică și de cercetare științifică — spiritul științific), **naționalitatea** și **democrația**. Pe această întreită realitate, respectiv pe această întreită bază, se clădește puternic **educația modernă**, care constă în **cultivarea întregului popor** la un nivel cît mai înalt (ideea democrației), **prin știință** și **prin activități practice, prin muncă** — adică **utilitar** (ideea realismului) și **în limba națională**, prin valori naționale literar-artistice etc. (ideea națională). În această concepție, deci, munca devine element de cultură, la toate nivelurile învățămîntului (primar, secundar și superior): „...Noi, cei de azi, va trebui să introducem în concepția noastră despre cultură și noțiunea de **muncă** (...), cu înfățișarea ei concretă de muncă în vederea utilității" [3, p. 169—170]. În aceeași concepție, specificul național devine o notă dominantă a oricărei educații [3, p. 138—139]. „O educație, ca și o cultură poate avea și are, în realitate, scopuri care depășesc națiunea ; dar trunchiul și rădăcina nu pot fi decît naționale, larg naționale" [3, p. 152].

Odată stabilit caracterul școlii moderne, V. I. Bărbat considera că educația nu se reduce la un volum oarecare de cunoștințe, ci că latura formativă are prioritate. „Chestiunea reală, în educație, nu este **ceea ce** învățăm ci **cum, de ce** și **pentru care scop**" [3, p. 143].

În condițiile noi în care se afla România, în contextul vieții moderne, cînd reforma învățămîntului (mai ales a celui secundar) era la ordinea zilei, V. I. Bărbat susținea cu tărie că școala care ne trebuie nu este nici liceul clasic și nici școala tehnică. Învățămîntul clasic înseamnă „cea mai mare risipă de timp", pentru că învățarea limbilor clasice nu are nici o utilitate practică. „Limbile clasice au servit scopurilor decorative ale învățămîntului clasei ce nu era nevoită să muncească" [3, p. 85]. În timp ce liceele clasice nesocotesc practica, școlile tehnice nu dau cultură suficientă. Or, din perspectiva democratismului și a umanismului, cultura reprezintă o necesitate vitală pentru popoare [3, p. 163] ; ea pregătește pentru o viață cetățenească demnă și apropie pe oameni ; contribuie la înțelegerea dintre oameni.

În fața acestei situații, singura alternativă pe care V. I. Bărbat o întrevedea era „o școală tehnică în care să fie și multă cultură" [3, p. 13] — ideea de cultură, însă, fiind privită în înțeles nou, adică nu o cultură dominant clasică, ci una realistă și națională.

Prin urmare, în concepția lui V. I. Bărbat, democratizarea culturii apare ca o necesitate vitală, iar **„școala unică** este expresia pedagogică a acestui fapt cultural" ; ea are menirea să unifice „sufletul neamului" [3, p. 164]. **„Școala unică"** este **„școala muncii și culturii pentru toți" — „școala unică a neamului"** [3, p. 170], care cuprinde întregul învățămînt, de la cel primar pînă la cel universitar. În școala unică, pe toate treptele ei, ca și în viața reală, de altfel, cultura și practica se îmbină armonios și diferențiat, susținîndu-se și stimulîndu-se una pe alta. „Ideea de utilitate trebuie să învioreze pretutindeni cultura, iar ideea de cultură (trebuie) să înnobileze pretutindeni utilitatea" [3, p. 165]. De aceea „toate școlile trebuie să propage cultură, după cum școlile trebuie să fie și practice" [3, p. 179]. În lumina acestei idei, cum nu se poate mai actuală, criteriile de apreciere a valorii unei școli și, desigur, a elevilor sînt **„rezultatele practice"** dobîndite.

Sistemul școlar unic era conceput de V. I. Bărbat, să se organizeze gradat, „după vîrste". În cadrul acestei distincții fundamentale, se întîlnesc și alte diviziuni, în funcție de **aptitudinile** individuale și în funcție de **trebuințele** specifice ale fiecărui popor. În felul acesta, orice școală, de orice grad, nu este decît o „școală de specialitate". Între școlile secundare de toate categoriile trebuie să existe porți deschise, pentru a da posibilitate copilului să treacă dintr-o școală în alta, dacă a ajuns, din greșeală, într-una care nu corespunde flagrant aptitudinilor sale.

În această situație — arăta V. I. Bărbat — idealul ar fi ca repartizarea elevilor în diferite școli speciale să se facă în conformitate cu nevoile societății la un moment dat și cu aptitudinile individuale. În mod real, în condițiile date, acest ideal

nu se putea realiza. În perspectiva dezvoltării societății, sociologul clujean întrezărea ziua „în care fiecare tînăr va putea și va fi obligat să urmeze la școală, pînă la etatea de 16 sau 18 ani", în vederea pregătirii pentru muncă — în raport cu aptitudinile fiecăruia [3, p. 180]. De altfel, în lumea modernă se afirmă clar tendința de sporire a numărului de ani în care școlarizarea să fie obligatorie — observa el.

În vederile lui V. I. Bărbat, întregul ciclu școlar se poate diviza în patru părți, după funcțiile caracteristice fiecărei vîrste.

1. **ȘCOALA PRIMARĂ** cuprinde „anii lucrurilor frumoase" (8—12 ani) și are ca menire „formarea sentimentelor" și încadrarea generațiilor tinere „în emotivitatea" întregii comunități naționale.

2. **ȘCOALA SECUNDARĂ** (liceul) cuprinde „anii de tranziție" (12—18 ani) și urmărește „formarea inteligenței", printr-o instrucție teoretică și practică.

3. **UNIVERSITATEA** (în care se încadrează organic și școlile tehnice superioare) cuprinde anii cu „tendințe practice" (18—22 ani) și formează cercetători și „șefii profesioniști" (ingineri, avocați, medici, profesori, teologi etc.). Universitatea nu se ocupă, însă, numai de partea practică, ci caută să dezvolte „toate facultățile umane", acordînd atenție deosebită valorilor umane ideale: Adevărul, Binele și Frumosul. „Utilitarismul bine înțeles nu exclude, ci, din contră, reclamă practicarea celui mai mare idealism în materie de Adevăr, de Bine și de Frumos" [3, p. 187].

Universitatea are sarcina de a fi „călăuzitoarea conștiinței publice (...), îndrumătoarea spirituală a neamului" [2, p. 53]. Pentru a-și îndeplini această funcție, ea nu-și poate limita activitatea între ziduri le proprii, ci trebuie să păsească și în afara lor, devenind „marele agent de răspîndire a culturii, în cuprinsul unui popor" [ib.]. Această funcție se realizează prin „extensiunea universitară" care, în concepția inițiatorului ei, „trebuie să devină o mișcare generală a universităților noastre" [2, p. 54].

Extensiunea universitară devine cu atît mai productivă, cu cît ea nu se desfășoară izolat, ci se împletește organic cu aceea a liceului și a școlii primare. Pe toate treptele sale, deci, școala are funcția de **extensiune culturală.** Astfel, școala primară este „centrul vieții culturale", la sate și în cartiere, liceul constituie „un centru de cultură cu mult mai larg și mai independent decît școala primară" [4, p. 238]. În acest sistem, universitatea coordonează, îndrumă și stimulează activitatea liceului, iar liceul pe aceea a școlii primare, în așa fel, încît toți educatorii lucrează împreună, toată viața, la opera de ridicare a poporului prin cultură. În felul acesta, în mod firesc, educatorii tinerei generații devin permanent și „educatorii neamului întreg" [4, p. 339].

În sistemul școlar conceput de V. I. Bărbat se includ și:

4. **INSTITUTUL DE CERCETARE** științifică postuniversitare, care are menirea de a efectua „cercetări și creații" — necesare pentru ridicarea economică, social-politică, sanitară și culturală a întregului popor.

III. Examinarea atentă a concepției lui V. I. Bărbat cu privire la educație ne conduce inevitabil la concluzia că el este adeptul convins al ridicării poporului prin cultură, atît în școală, cît și printr-o activitate continuă și sistematică în afara școlii. De aci se poate aprecia că ideile sale se încadrează, deopotrivă, în două curente pedagogice:

— în **pedagogia culturii,** fiindcă a acordat valorilor culturii un rol primordial în procesul de formare a demnității umane și cetățenești, ca și în procesul de îmbunătățire a vieții economice, sanitare, morale, social-politice, intelectuale și artistice a întregului popor;

— în **pedagogia socială,** pentru că a dezbătut și a rezolvat problemele educației de pe poziții sociologice și, totodată, s-a preocupat de răspîndirea sistematică a culturii în rîndul maselor populare — folosind, ca instrument, extensiunea culturală, sub forme multiple, la nivelul tuturor gradelor de învățămînt.

BIBLIOGRAFIE — (din lucrările lui V. I. Bărbat)

1. *Estensiunea universitară*, Cluj, 1926.
2. *Premisele umane ale culturii moderne*, Cluj, 1927.
3. *Expropierea culturii*, Cluj, 1928.
4. *Dinamism cultural*, Cluj, 1928.

IMPORTANȚA LUI GHEORGHE ȘINCAI PENTRU ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE ROMÂNEȘTI

OCTAVIAN IONESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Aniversarea a 225 de ani de la nașterea lui Gheorghe Șincai ne dă prilejul să reevaluăm importanța acestui reprezentant de seamă al poporului nostru pentru învățămîntul și gîndirea pedagogică românească.

Dintre atributele care l-au înscris definitiv în istoria școlii noastre, menționăm următoarele :

A FOST PRINTRE PRIMII ROMÂNI CARE AU DOBÎNDIT O PREGĂTIRE PEDAGOGICĂ SPECIALĂ — unii cercetători ai activității sale, ca de pildă Enache Ionescu, îl socotesc chiar primul nostru pedagog. Elemente de gîndire pedagogică se găsesc și în operele altor înaintași, ca de pildă în „Învățăturile... lui Neagoe Basarab", sau în „Loca obscura" a lui Dimitrie Cantemir primul teoretizînd necesitatea educării poporului în spiritul iubirii de popor și țară, cel de-al doilea anticipînd teza lui J. J. Rousseau potrivit căreia toți oamenii sînt buni de la natură. Șincai a dobîndit o pregătire pedagogică sistematică la Viena, între 1779—1780, unde a fost trimis din dispoziția Mariei Tereza, pentru a îndeplini apoi un anumit rol în organizarea și îndrumarea școlii românești din Transilvania, rol ce și l-a dus la bun sfîrșit, cu conștiinciozitate și cu cele mai bune intenții pentru neamul său.

La Viena a urmat lecțiile de metod normal de la Școala normală Sfînta Ana, aflată sub conducerea cunoscutului pedagog și ministru al școlilor Ignațius Felbiger, autorul legii „Ratio educationis", care a dobîndit aplicativitate și în Transilvania prin „Norma Regia" — 1781.

Acest fruntaș al luptei pentru păstrarea naționalității și pentru strîngerea de documente care ne atestau originea și puneau în evidență sacrificiile înaintașilor de-a lungul secolelor pentru existență nu a urmărit să obțină o diplomă în plus, ci a dorit să fie cît mai bine pregătit, să cunoască ceea ce au realizat alte țări în direcția învățămîntului, deoarece el a socotit școala ca o principală pîrghie în acțiunea de emancipare națională și socială. „Vai neamului românesc și iarăși vai ! carele uitîndu-și viața și sămînța, jeme sub jugul altor neamuri, nu pentru altăceva, ci numai pentru neînvățătura, nedragostea între sine, nepriceperea sa și vicleșugul neamurilor celor streine, care cu frumoase pretesturi, mai ales ale legii creștinsci în care eu vreau să moriu, înșală pre bieții români de-i stăpînesc și în zioa de acum" [2].

Se reflecta în această teză dreptul gînților, pe care îl studiase tot la Viena, și care afirma și teoretiza **DREPTUL FIECĂRUI POPOR DE A SE CONDUCE, DE A-ȘI DEZVOLTA PROPRIA CULTURĂ.** În concepția sa în domeniul învățămîntului această teză a avut două implicații :

1. Înființarea unui număr cît mai mare de școli — în cei 12 ani cît a fost „directorul și catihetul școalei din Blaj și al tuturor școalelor unite de peste tot principatul Ardealului" (1782—1794) a înființat o mare rețea de școli la sate, numărul lor, după cercetările efectuate în ultimul timp de N. Albu, I. Bota, ridicîndu-se la circa 300. Și Nicolae Iorga, în a sa „Istorie a învățămîntului românesc" din 1928, vorbea despre „300 de izvoare ale culturii", durate de Șincai singur, sau împreună cu colaboratorii săi [3]. De aceea, pe bună dreptate, este considerat printre primii și cei mai importanți organizatori ai învățămîntului românesc la sate.

2. Cea de-a doua implicație se referă la caracterul național al educației pe care trebuie să o primească tinerii ; în această privință el a accentuat rolul limbii române — instrument principal pentru asimilarea de cunoștințe temeinice și totodată factor care mărea accesibilitatea învățămîntului, precum și rolul istoriei, disci-

1. ENACHE IONESCU, *Gheorghe Șincai — Viața și însemnătatea operei sale pedagogice*, Vălenii de Munte, 1912.

2. GH. ȘINCAI, *Chronica românilor și a mai multor neamuri...*, București, 1886, vol. II, p. 337.

3. N. IORGA, *Istoria învățămîntului românesc*, ediție îngrijită de ILIE POPESCU-TEIUȘAN, E.D.P., București, 1971, p. 61.

plină prin care i se formează tînărului concepția apartenenței și a datoriei față de viața și activitatea poporului său. Istoria, în concepția lui Șincai, participă la formarea și consolidarea sentimentului național, ferindu-l de alterări șovine. El a fost un convins antișovin, fapt ce reiese și din „Chronica..." sa. Referindu-se la dezmembrarea Ungariei, după înfrîngerea de la Mohaci din 1526, consemna : „...căci ungurii numai pînă atunci au fost pururea biruitori, pînă cînd au fost una cu românii, iară după ce s-au despărțit de români, mai tot rău le-a mers" [4].

Șincai **SE NUMĂRĂ PRINTRE PRECURSORII ROMÂNI AI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LEGAT DE VIAȚĂ**, considerînd că școala trebuie să asigure o pregătire corespunzătoare necesităților practice. Unele documente referitoare la activitatea sa în această direcție subliniază gîndul lui Șincai de a se înființa școli de meserii pentru populația românească și de a se prevedea în planul de învățămînt al școlilor sătești cunoștințe despre meseriile ce se practicau atunci. Un argument în această privință îl constituie manualul „Povățuire către economia de cîmp pentru folosul școalelor Românești, celor din Teara Ungurească și din părțile ei împreunate", tipărit la Buda, în 1806.

Importanța și folosul învățării meseriilor le-a subliniat și atunci cînd în „Chronica" sa a vorbit despre cucerirea și organizarea Daciei : „Înțelepțește socotind împăratul Traian că fieștecare stăpînire n-are op numai de arme, ci și de învățături (pentru că armele numai decît apără sau întăresc împărățiile, dară învățările și meșteșugurile le fericesc) puntîntel au încetat de la arme și au pornit învățăturile și meșteșugurile între supușii săi ; pentru că în Roma au făcut bibliotehca cea de pre numele lui Ulpiana chiemată, iar în Dachia collegiurile sau școalele bărdașilor (dulgherilor, lemnarilor n.m.) și ale băieșilor (minerilor, scoaterea varului din cariere, n.m.). Bătar de ar urma lui Traian și oblăduitorii românilor ! și ar băga dînșii întîiu învățăturîle (cum se zic) cele frumoase, a doaoa toate meșteșugurile, barem cele mai de treabă și mai de lipsă ca se nu se urluiască (a măcina, aici în sens de a aduce, a chema) românii pre alte neamuri ! Această de se va face, românii vor fi dintre cei mai prieepuți" [5].

4. GH. ȘINCAI, *Chronica românilor și a mai multor neamuri*. București, 1866, p. 16.

5. GH. ȘINCAI, *Opere I. Hronica Românilor*, tom. I. ediție îngrijită de FLOREA FUGARIU, prefață și note de MANOLE NEAGOE.

În acest text, Șincai exprimă rolul învățămîntului în asigurarea cadrelor autohtone de specialiști necesare pentru viața socială a statului antic, ca și a celui modern.

Rol de precursor l-a avut și în ceea ce privește **DIFUZAREA CUNOȘTINȚELOR, COMBATEREA SUPERSTIȚIILOR, EDUCAȚIA ADULȚILOR.** El a elaborat două lucrări rămase în manuscris : „Istoria naturii sau a firii" și „Învățătura firească asupra surpării superstițiilor norodului", publicată în 1964, cu un studiu semnat de Dumitru Ghișe și Pompiliu Teodor. Prin cunoaștere fenomenele naturii și prin explicarea cauzalității lor, el dădea poporului argumente de respingere conștientă a superstițiilor, îl îndruma și stimula spre studiu.

Un merit deosebit l-a avut și în **elaborarea de manuale**, folosite de mai multe generații, deoarece ele au fost orientate pentru a forma oameni de caracter, cu minte luminată, cu iubire față de poporul lor. Și în acest domeniu se numără printre precursori, urmărind să dea cunoștințe științifice în limba maternă — uneori, datorită condițiilor specifice, a trebuit să le prezinte în ediții multilingve. Cărțile preconizate și elaborate de el erau adaptate la mintea, la posibilitățile de înțelegere ale vîrstei școlarilor care făceau parte dintr-o anume naționalitate, cea română — cu specificul și problemele ei. Șincai menționa acest obiectiv chiar în titlu : „A B C, sau alphavit pentru folosul și procopseala școalelor celor normalicești ale neamului românesc", „Îndreptare către aritmetică". Întîia parte. Alcătuită și întocmită pentru folosul și „pricopseala tuturor Școalelor normalești a Neamului românesc...". El considera că manualele trebuie vîndute la un preț redus, convenabil și pentru cei cu mijloace materiale limitate.

Prin cele cîteva caracteristici subliniate, G. Șincai se înscrie în mișcarea pentru o pedagogie națională românească, așa cum a afirmat profesorul Șt. Bârsănescu în „Istoria pedagogiei românești" din 1941.

În școala concepută de Gh. Șincai s-au format nenumărați dascăli care și-au închinat viața ridicării populației românești din Transilvania. Unii dintre aceștia au trecut munții, la frații lor din Moldova și din Țara Românească, pentru a participa la marea acțiune de redeșteptare națională, la consolidarea conștiinței naționale. A fost și aceasta una din formele de contact și colaborare permanentă a întregului popor român.

BIBLIOTECA CENTRALĂ

Revista sovietică „Narodnoe obrazovanie"

Revista „Narodnoe obrazovanie" („Învățămîntul public"), publicație lunară a Ministerului Învățămîntului din U.R.S.S. și a Ministerului Învățămîntului din R.S.F.S.R., ocupă un prestigios loc în cadrul presei pedagogice și de învățămînt din Uniunea Sovietică. Avînd o existență de peste 60 de ani, revista și-a cucerit o largă popularitate în rîndurile cadrelor didactice, datorită tematicii sale bogate și actuale, abordării, la un înalt nivel științific și publicistic, a problemelor majore ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului. Ea se adresează unui larg cerc de cititori, în primul rînd organelor de îndrumare și control, directorilor de școli, conducătorilor cercurilor pedagogice și metodice, profesorilor din licee și institutele pedagogice. Prin conținutul său bogat și variat, prin abordarea concretă a diferitelor aspecte esențiale ale procesului instructiv-educativ, revista aduce în atenția cititorilor sarcinile prioritare actuale ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului sovietic, ale ridicării calității muncii didactice și educative, ale perfecționării pregătirii personalului didactic, constituind totodată o adevărată tribună a experienței înaintate din școli, oferind loc unui larg schimb de idei și de experiență didactică și pedagogică.

Studiile, articolele, informațiile publicate în paginile revistei din anul 1978 confirmă orientarea constantă către abordarea unei tematici de actualitate. În primul plan al preocupărilor publicației se situează activitatea desfășurată pentru realizarea sarcinilor puse în fața școlii sovietice de Congresul al XXV-lea al P.C.U.S., a hotărîrilor Congresului cadrelor didactice din Uniunea Sovietică. Astfel, o serie de studii și articole, publicate la rubrica *Problemele organizării și conducerii*, analizează stadiul și modul de înfăptuire a generalizării învățămîntului mediu obligatoriu de 10 ani, măsurile concrete adoptate în vederea cuprinderii întregului tineret în învățămîntul obligatoriu, formele și căile de perfecționare a procesului instructiv-educativ, în vederea ridicării calității pregătirii elevilor pentru viață, pentru munca productivă. Sînt prezentate diferite aspecte ale organizării și conducerii activității cadrelor didactice îndreptate spre îmbunătățirea muncii de instruire și educare a elevilor în condițiile generalizării învățămîntului mediu obligatoriu, înfățișînd realizările și experiența pozitivă, formulînd propuneri de îmbunătățire a activității pedagogice. Număr de număr sînt tratate, în perspectiva ridicării calității activității didactice, teme ca : importanța învățămîntului preșcolar, căile de perfecționare a învățămîntului mediu obligatoriu de 10 ani, dezvoltarea rețelei școlilor medii tehnice-profesionale ca formă de bază a pregătirii muncitorilor cu studii medii și cu înaltă calificare, aplicarea noilor programe și manuale, ridicarea calității muncii de organizare și de îndrumare, activitatea în combinatul instructiv-productiv ca loc principal de instruire practică și mijloc de orientare școlară și profesională, educația comunistă, patriotică și internaționalistă, îmbunătățirea activității extradidactice, perfecționarea pregătirii politice, pedagogice și de specialitate a cadrelor didactice. Studiile și articolele pe aceste teme se disting prin bogăția faptelor și inițiativelor consemnate și analizate, prin străduința autorilor de a sintetiza și generaliza experiența pozitivă, de a atrage atenția asupra unor nereușite, pentru a le evita în practica școlară.

Revista acordă un larg spațiu problemelor activității organelor și cadrelor de conducere din învățămînt. Rubricile *Tribuna inspectorului, Activitatea și planurile secției de învățămînt raional, Munca directorului și adjunctului său, Seminarul fără frecvență al conducătorilor de școli* cuprind studii, articole, dezbateri, consultații pedagogice și psihologice în legătură cu activitatea cotidiană, practică, a inspectorilor și directorilor. Dezbaterea unor aspecte importante ale activității de conducere și îndrumare (coordonarea activității directorului și directorului adjunct, aprecierea muncii diriginților de către director, colaborarea dintre școala de 8 ani și școala medie, despre controlul succesului școlar, analiza multilaterală și adîncă a cunoștințelor, organizarea și perfecționarea activității metodice în școli, perfecționarea muncii secțiilor de învățămînt etc.), consultațiile pe teme de politică școlară, pedagogie, psihologie, sociopedagogie, analiza eficienței unor metode și forme de muncă reprezintă un ajutor substanțial dat cadrelor de conducere și îndrumare a învățămîntului.

Studii și consultații interesante apar în rubrica destinată pregătirii și perfecționăriii cadrelor didactice, care tratează probleme psihopedagogice. Aceluiași scop servește, de asemenea, rubrica *Pe teme pedagogice — ginduri, ecouri, propuneri*, rezervată unor idei și experiențe noi, precum și cea destinată problemelor didactice și metodice ale modernizării lecțiilor.

Printre temele prioritare tratate în revistă se află educarea comunistă a elevilor. În fiecare număr apar studii și articole privind formarea profilului moral-politic al omului nou, educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic și internaționalismului socialist, educarea lor intelectuală, morală, estetică etc. O rubrică permanentă se ocupă de educație prin muncă și pentru muncă a elevilor, de instruirea lor practică, de orientarea lor școlară și profesională. Ideea de bază pentru care militează revista este unitatea dintre instruire și educație, dar mai ales abordarea complexă a educării politico-ideologice, pentru muncă, morale, estetice și fizice a elevilor.

Revista cuprinde și o serie de materiale informative — reportaje ilustrate cu fotografii privind activitatea școlilor, consemnări de fapte și inițiative, microportrete ale cadrelor didactice, recenzii de cărți, note bibliografice, revista revistelor, precum și o rubrică cu fapte, documente, amintiri și aniversări. Cititorii sînt de asemenea informați permanent despre unele acte normative aprobate de colegiul Ministerului Învățămîntului din U.R.S.S., respectiv din R.S.F.S.R.

Materiale publicate în revista „Narodnoe obrazovanie" oferă un tablou bogat al preocupărilor esențiale ale pedagogilor sovietici pentru perfecționarea procesului instructiv-educativ, pentru ridicarea calității activității școlare în condițiile generalizării învățămîntului mediu obligatoriu — etapă nouă în dezvoltarea învățămîntului din Uniunea Sovietică.

MAGDALENA BÁNTÓ

---

urmare de la pag. 50)

anterioare, legate în mape și puse la dispoziție de cabinetul metodic ;

— asistențe la lecțiile de citire, scriere și dezvoltarea vorbirii la clasa I și discutarea aspectelor metodice în cadrul orelor de practică pedagogică și metodică ;

— alcătuirea planurilor de lecții de către elevi și simularea unor lecții mai dificile în ora de metodică ;

— susținerea lecțiilor de citire și scriere la clasa I de către elevii practicanți.

Toate aceste activități considerăm că trebuie realizate în primele două trimestre ale clasei a XI-a.

În același fel se poate proceda apoi cu celelalte capitole ale metodicii, corelîndu-le cu practica pedagogică eșalonată pe trimestrele următoare, astfel :

— lectura explicativă în analiza textelor de citire să fie corelată cu lecții susținute de elevii parcticanți la clasele a II-a, a III-a, și a IV-a, în trimestrul al III-lea al clasei a XI-a ;

— compunerea în trimestrul I al clasei a XII-a ;

— gramatica, ortografia, punctuația în trimestrul al II-lea, cl. a XII-a pentru ca în ultimul trimestru să poată fi ținute cu ușurință lecții din oricare disciplină și la orice clasă, după clarificarea ordonată a tuturor aspectelor metodice.

În condițiile pregătirii învățătorilor doar în patru ani, este necesară această corelare între metodica limbii române (obiectul cu cele mai multe discipline în ciclul primar) și practica pedagogică din ultimele două clase ale liceului.

Organizînd astfel pregătirea viitorilor învățători, actualul manual de *Metodica predării limbii române la clasele I—IV* va fi un îndreptar teoretic și practic extrem de eficient în sensul dorit de autor, elevi și profesori ai liceelor pedagogice.

Prof. OLGA DUȚU

Elevii dotați și dirijarea instruirii lor*

Străbătînd această carte, am înțeles că autorul i-a conceput structura în jurul cîtorva probleme fundamentale pe care le ridică pedagogia contemporană a instrucției și educației. Atributul de „dotat" se fixează, oare, dinainte, prin programul genetic sau este rezultatul condițiilor socio-culturale în care se dezvoltă copilul? Care este soluția optimă de organizare a instruirii elevilor excepționali, izolarea în clase speciale ori menținerea lor în colectivități obișnuite ? Atitudinea de izolare și dominare, semnalată în cercetările mai vechi asupra copiilor dotați reprezintă o trăsătură imanentă a personalității lor sau ea trebuie pusă pe seama apartenenței acestora la clase sociale cu poziții privilegiate ? Și, în sfîrșit, pe ce cale trebuie să meargă școala de astăzi, spre o selecție riguroasă a cazurilor de excepție ori spre asigurarea unui învățămînt diferențiat, care să ofere posibilități corespunzătoare de realizare, atît pentru elevii dotați, cît și pentru cei mai puțin înzestrați ?

Căutînd acestor întrebări răspunsurile cele mai plauzibile, Ludwik Bandura apelează la datele a numeroase investigații de specialitate, pe cît de diverse, pe atît de contradictorii, dar care atestă din capul locului marele interes față de aspectele *în discuție*.

Experimentele efectuate la Londra, în California și Noua Zeelandă, ca și cele întreprinse de cercetătorul german Heinz Ries sînt valoroase, înainte de toate, prin încercările de a defini anumite trăsături comune la elevii dotați. *Ele au demonstrat și au dovedit* că aceștia manifestă de timpuriu interese și înclinații speciale, vorbesc și se maturizează mai repede, aplică soluții originale, sînt echilibrați din punct de vedere emoțional și ușor adaptabili din punct de vedere social. Cercetătorul german adaugă, *în observațiile* sale, spiritul de agresivitate, tendința de dominare și încleștare spre autonomie. Insolitul acestor constatări și, îndeosebi, rezerva față de veracitatea unora dintre ele, îl determină pe Ludwik Bandura să efectueze el însuși un experiment în orașul Gdansk, ale cărui concluzii sînt prezentate în capitolul al doilea al cărții. Observația s-a desfășurat de-a lungul întregului an școlar 1971, pe un lot de 50 de elevi excepționali, dintre care 38 învățau în mediul urban, iar 12 în mediul rural. Autorul și-a propus să stabilească relația dintre pregătirea copiilor și anumiți factori, ca nivelul intelectual al părinților, situația de angajat sau neangajat a acestora, venitul familiei, condițiile de locuit, climatul educativ, starea sănătății, numărul fraților etc.

Cu toată diversitatea factorilor externi, cercetătorul constată că toți cei 50 de copii supuși observării sînt fruntași la învățătură, dovedesc mare putere de abstractizare și capacitate de asociere, au gîndirea logică și manifestă interese ample și preferințe cît mai felurite. Nu se confirmă, în schimb, la nici unul din copiii investigați tendința de izolare, spiritul de agresivitate și înclinația spre dominare. „Consider — afirmă autorul — că acest lucru trebuie pus în legătură cu gradul mai mare de democratizare a vieții noastre, mai ales cu eliminarea în orînduirea socialistă a deosebirilor frapante care existau mai de *mult între diferitele clase sociale. În* opoziție cu constatările mai vechi, astăzi întîlnim copii dotați, în mod aproape proporțional, în toate sferele sociale" (p. 33).

Capitolul al treilea ne oferă cîteva date privitoare la încercările de *organizare a școlilor speciale pentru elevii* dotați. Primele eforturi s-au făcut în S.U.A. de către William T. Harris, care introduce sistemul promovării accelerate. În Europa, asemenea preocupări se leagă de numele lui Sickinger, J. Petzold și William Stern, care *organizează seecții și înființează școli* pentru elevii cu aptitudini excepionale la Mannheim, Berlin și, respectiv, Hamburg, în perioada anilor 1900—1918. După această dată au mai apărut școli similare în S.U.A. și Uniunea Sovietică. Dar, potrivit opiniei autorului, *pe măsură ce se lărgea rețeaua* școlilor pentru elevii excepționali, seepticismul față de roadele unor asemenea selecții se răspîndea tot mai mult.

Pe de o parte, între acești elevi au apărut diferențe frapante, care mergeau de la rezultatele cele mai bune pînă la cele mai slabe. Pe de altă parte, dirijarea unilaterală a instruirii a perturbat echilibrul între pregătirea umanistă și cea reală a elevilor, fapt care a fost pus în evidență la confruntările cu semenii lor din clasele obișnuite.

Iată motivele pentru care în lumea pedagogilor de astăzi s-au cristalizat două puncte de vedere în domeniul instruirii elevilor dotați. Unii sînt de părere că pentru copiii cu aptitudini deosebite sînt necesare clase ori școli speciale care să fie organizate după o structură și programă diferită față de școlile obișnuite. Alții consideră că școala nu trebuie să meargă spre afirmarea unei elite de oameni dotați, ci spre ridicarea nivelului de instuire și a capacităților tuturor maselo lor. Evident, cîștigul de cauză îl va avea această a doua direcție, pentru că înșiși susținătorii primei teorii abordează problema selecției în școli speciale „cu multă prudență" — scrie Ludwik Bandura —, căutînd mai curînd rezolvări care vizează individualizarea învățămîntului și, ca atare, permit evidențierea aptitudinilor și a intereselor elevilor" (p. 46).

În sprijinul acestei idei este adusă aici părerea din ce în ce mai răspîndită că selecționarea în școli speciale a elevilor excepționali și, deci, izolarea lor de cei mai puțin dotați ar fi în defavoarea instruirii în general. Menținerea în aceeași colectivitate a elevilor dotați și a celor mai puțin dotați are efecte stimulatoare pentru toți membrii ei. Justețea acestui punct de vedere *este demonstrată și întărită* de către autor printr-un experiment în 24 de clase în care elevii dotați au fost observați alături și împreună cu ceilalți mai puțin dotați. Experimentul pledează cu hotărîre pentru organizarea cît mai diferențiată a instruirii, *astfel încît elevii să se dezvolte și să* să afirme potrivit cu aptitudinile și posibilitățile reale ale fiecăruia. „Sistemul școlar rigid, care ființează pînă acum în multe state ale lumii — afirmă Ludwik Bandura —, cu o programă care impune tuturor elevilor *cerințe egale și care precizează aproape* tema fiecărei lecții, oferă posibilități reduse de individualizare a învățămîntului" (p. 73).

Cu concluziile acestei cercetări se încheie și cartea autorului polonez Ludwik Bandura, ea reprezentînd o încercare temerară de afirmare a spiritului democratic în pedagogia contemporană.

Prof. SABIN SELAGEA

---

* LUDWIK BANDURA, *Elevii dotați și dirijarea instruirii lor*, E.D.P., București, 1978.

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74 Cod : 70634

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFIICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Lei 5

I 4120

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI – CALITATEA FORȚEI DE MUNCĂ de R. Dăscălescu ● O NOUĂ MODALITATE DE ANALIZĂ A SUCCESULUI ȘCOLAR TEMPORAR ÎN FUNCȚIE DE REZULTATELE POSIBILE de V. Radulian și M. Tufescu ● CULTIVAREA CREATIVITĂȚII TEHNICE LA ELEVII DIN CLASELE V–VIII de F. Turcu ● CRITICA PEDAGOGICĂ – PARTE COMPONENTĂ A INOVĂRII ÎN EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT de E. Dimitriu

5

ANUL XXVIII, mai 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

97

REVISTA DE PEDAGOGIE

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE
Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

I 4120
BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

5/1979

2022

Pag.

ROMEO DĂSCĂLESCU — Calitatea învățământului — calitatea forței de muncă 2

ANA TUCICOV-BOGDAN — Conceptul și fenomenul de creație în educație ; relația dintre libertate și dirijare 5

M. BANTÓ, V. FILIPESCU, E. TUNȘANU — Disponibilități ale diferențierii activității cu elevii în sprijinul calității procesului de învățământ 9

VIRGILIU RADULIAN, MIRCEA TUFESCU — O nouă modalitate de analiză a succesului școlar temporar în funcție de rezultatele posibile 15

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

ION NEGREȚ — Înțelesuri contemporane ale relației dintre școală și mediul de viață socială 22

MODERNIZAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

VALERIU NEȘTIAN — O abordare interdisciplinară și integrată a studierii limbii și literaturii române 29

FILIMON TURCU — Cultivarea creativității tehnice la elevii din clasele V-VIII. 33

PAVEL MUREȘAN — Învățarea socială și valențele ei psihopedagogice 38

IOAN BONTAȘ — Mijloace și condiții ale integrării socio-profesionale a studenților. 42

ANA NEGULESCU — Autoeducația — prioritate a pedagogiei viitoarelor decenii. 46

ANA STOICA — Inteligența și randamentul școlar — indicatori ai creativității . 50

VIRGINIA ROMAȘCU — Un examen psihologic 57

MIHAI BOLDAN — Corectarea sigmatismului la deficienții mintal din școala profesională 59

CONFRUNTĂRI

EMILIAN DIMITRIU — Critica pedagogică — parte componentă a inovării în educație și învățământ 61

CĂRȚI — IDEI

ION ORGHIDAN — Valoroase lucrări privind vechimea și autenticitatea învățământului românesc 4

RODICA CIUREA — Previziune și control în procesul didactic de **M. Ionescu** . 8

IOAN NICOLA — Formarea aptitudinilor tehnice în atelierele școlare de **D. Ozunu.** 21

CONSTANTIN COMOROVSKI — L'éducation en matière de population 60

ANA NEGULESCU — Flori din Apuseni 28

OCTAVIAN MÎNDRUȚ — Geography in Education 32

29095

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI - CALITATEA FORȚEI DE MUNCĂ

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Învățămîntului i se cere calitate ca oricărei instituții, ca oricărui proces de muncă. Dacă ne referim la particularitățile și unitatea învățămîntului ca „proces de producție", calitatea se impune cu un plus de argumente.

Preferențial, raportez calitatea învățămîntului la obiectivele sale, la cele generale care-l definesc ca politică, sistem și instituție și la cele particulare, ale disciplinelor de învățămînt, care-l definesc ca proces. Realizarea integrală a obiectivelor înseamnă calitate, după cum unul nerealizat sau poluat, sau un altul desprins din dialectica sistemului de obiective, diminuează pînă la insatisfacție eforturile investite, debusolîndu-i pe cei care continuă în maniera începută.

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

are concretețe prin ceea ce școala produce și dă societății. Comanda socială reprezintă un etalon de măsură a calității învățămîntului, prin modul în care școala o întîmpină, preia și satisface.

Relația dintre școală și societate este una inedită, deoarece beneficiarul nu se rezumă la a comanda un produs, ci el investește mijloace, creează condiții pentru ca ceea ce a comandat să i se poată livra prompt și de calitatea necesară. Beneficiarul nu se plasează pe o poziție de așteptare, ci, dimpotrivă, el adoptă o atitudine activă, de parte interesată și implicată în finalizarea comenzii.

Se manifestă o asemenea atitudine activă a societății-beneficiar în structurile învățămîntului, social determinate. (Bineînțeles că se pot considera și alte puncte de referință !).

Învățămîntul nostru beneficiază de structuri unitare, interdependente, cu un circuit linear, deschis celor care-l abordează, începînd cu preșcolaritatea, continuînd cu învățămîntul primar, gimnazial, liceal, profesional și de maiștri, superior, cursurile de calificare și învățămîntul agrozootehnic de masă, învățămîntul postuniversitar, doctoratul și formele de perfecționare a pregătirii personalului muncitor, succesiune menționată în Legea educației și învățămîntului. Peste cei 10 ani de învățămînt obligatoriu rămîne deschisă perspectiva continuării studiilor în secvențele diversificate ale unui sistem complex de educație permanentă. Diversificarea la care ne referim dă curs împlinirilor vocaționale, ea constituie confluența nevoilor de cadre calificate ale societății cu aspirațiile și opțiunile profesionale ale tineretului.

STRUCTURILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

NOSTRU sînt susținute de un efort consistent de asigurare a bazei didactico-materiale la un nivel corespunzător stadiului de dezvoltare a științei și tehnicii, efort preluat în măsură din ce în ce mai mare de către învățămînt prin acțiunile de autodotare. Desigur, mai sînt încă multe de realizat, dar **ceea ce trebuie să ne rețină atenția,** dincolo de o factologie care uneori ne contrazice, **este integrarea școlii cu producția și cercetarea, principiu care funcționează în condiții continuu îmbunătățite.** Acesta este un fapt înscris în sfera calității.

Un domeniu cu prioritate al calității este acela al conținutului învățămîntului. Planurile și programele de învățămînt încorporează un efort colectiv pluri- și interdisciplinar de mare investiție de inteligență și inițiativă, prin care informația științifică este didactic dimensionată și accesibilizată și astfel încorporată în sistemul propriu de cunoștințe al fiecărui tînăr, sistem în permanentă restructurare și reorientare.

Nu este ușor să se realizeze un conținut care să corespundă integral tuturor **cerințelor** și tuturor **așteptărilor.** Mai ales tuturor așteptărilor, care prin gradul lor de subiectivitate se dovedesc mai ofensive și mai greu de obiectivat. Procesul de elaborare a conținutului învățămîntului este o luptă de idei competitive, cu rezultate pozitive înregistrate în etapele sau momentele de bilanț, **cerințele** impunînd, în cele din urmă, cu fermitate interesul colectiv pe care-l afirmă.

ASIGURAREA STABILITĂȚII PLANURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

pe durata cel puțin a unei promoții și o mobilitate

rezonabilă a programelor școlare reprezintă un minim de condiții necesare pentru validarea conținutului învățămîntului, a calității sale, prin rezultatele practice obținute pe o perioadă determinată de timp.

Să amintim și de manuale. Efortul financiar al statului care suportă gratuitatea manualelor școlare ne îndeamnă fără echivoc la perfecționarea acestora. Se practică încă de către autorii de manuale un baroc al prețiozității de conținut și expresie, o predilecție pentru prea mult, care încarcă și sufocă ideea, faptul științific, epuizîndu-le în efortul elevului de a le descoperi și asimila. Manualele bune sînt însă numeroase și apreciate ca atare.

Să apreciem deci conținutul științific, modern, al școlii românești și preocuparea generală de perfecționare a acestuia.

Următoarea secvență aparține cadrelor didactice, acelora care valorifică, zi cu zi, conținutul învățămîntului și realizează actul formativ într-o perpetuă căutare de mai bine, de mai eficient. Fără a fi în mod absolut totul, cadrul didactic reprezintă factorul fundamental în operaționalizarea conținutului învățămîntului. S-a scris mult, niciodată îndeajuns, despre rolul, importanța, responsabilitatea socială și despre dificultățile cu care este confruntat cadrul didactic.

Contactul cu școlile te pune, deseori, față în față cu cadre didactice în fața cărora a-ți ridica pălăria în semn de omagiu este prea puțin. A-i scoate la lumină cu ceea ce ei fac, a învăța de la unii ca aceștia **cum** fac și a le crea condiții pentru a demonstra tot ceea ce mai pot face, echivalează cu promovarea noului în învățămînt, a legitima cu o stare civilă practici înaintate, care sînt încă anonime, izolate. Ca să nu idealizăm, să evocăm și inerții care mai stăruie încă, experiența absolutizată prin vechimea ei, ceea ce nu în toate cazurile înseamnă calitate. S-a conștientizat — și e bine! — faptul că profesia de dascăl se învață ca orice altă meserie, că fără a o învăța nu o poți practica eficient. Se mai adaugă și vocația fără de care practica didactică e rece, neînsuflețită.

PÎNĂ DE CURÎND unealta de muncă prioritară a cadrului didactic era **cuvîntul.** El n-a încetat să fie unealtă în relația cu elevul, dar și-a pierdut și primordialitatea și exclusivitatea. I s-au suplimentat mijloace de învățămînt de la cele mai simple la altele mai pretențioase, de formule tehnice constructive unele aduse în școli, cele mai multe create însă aici. Chiar dacă mai sînt lucruri de pus la punct și de discutat în legătură cu eficiența psihopedagogică a unora dintre ele, mijloacele moderne de învățămînt au devenit familiare în școlile noastre. Ele stau mărturie unor mutații calitative în procesul didactic. Nu ne mai surprinde faptul că într-un sat din Teleorman, de exemplu, într-o școală primară găsești televiziune cu circuit închis și săli de clasă cu aparatură de învățat electronică, concepută și realizată de un învățător.

Cadrul didactic fără elev nu este ceea ce-l denumim. Elevul este valoros nu prin ceea ce este la un moment dat ci, mai ales, prin ceea ce el devine în momentul următor. **Performanța școlară a elevului mereu depășită, într-un proces dirijat de optimizare, este indicatorul unui învățămînt eficient, de calitate.**

Important este ca școala să realizeze un acord funcțional între efortul de muncă investit și rezultatele obținute. Într-o relație matematică, lucrurile ar putea fi exprimate astfel:

$$\frac{\text{randament}}{\text{cantitate de muncă}} = \frac{1}{1} = 1;$$

$$\frac{\text{randament}}{\text{cantitate de muncă}} = \frac{2}{1} = 2;$$

$$\frac{\text{randament}}{\text{cantitate de muncă}} = \frac{1}{2} = 0{,}5;$$

SPORURILE DE RANDAMENT TREBUIE OBȚINUTE prin ridicarea calitativă a muncii elevului, nu prin creșterea volumului ei, cum se procedează în majoritatea cazurilor. Se mărește astfel capacitatea de asimilare și volumul cunoștințelor asimilate, în condiții de efort rațional, educat. Formula optimă este a indicelui 2, situație în care randamentul depășește cantitatea de muncă investită. Dincolo de toate acestea, nu eficiența elevului în școală este lucrul cel mai important, ci eficiența socială a școlii, prin elevul care se integrează profesional după absolvire. Faptul că un elev este cuminte este meritoriu, dar nu suficient. Să-l întrebăm în continuare ce știe, cît știe, cum a ajuns să știe. Și să ne întrebăm pe noi înșine dacă tot ceea ce știe elevul îi este necesar, aplicabil în practică, dacă nu cumva i-am dat mult ca volum, dar prea puțin ca utilitate. Elevul, cu sprijinul școlii, se produce pe *sine și învață totodată să producă* — la propriu! — încă de pe băncile școlii. Producîndu-se pe sine tinerii devin coautori la educație, producînd bunuri ei devin creatori de valori, contribuie la dezvoltarea societății.

Elevul învață munca, se califică în ea în raport de nevoile societății. Poate ar trebui să încercăm o modificare de optică: **să apreciem școala și prin numărul și calitatea absolvenților care se integrează în producție și nu numai prin cei care intră în învățămîntul superior,** de exemplu.

Absolvenţii învăţămîntului sînt purtătorii virtuţilor şi slăbiciunilor acestuia, în egală măsură. Elevul care scrie cu greşeli ortografice este un produs nereuşit, în timp ce celălalt care cu cravata roşie cu tricolor încă la gît obţine brevetul de inventator este un produs realizat. Primul reprezintă o „rămăşiţă", cel de-al doilea o tendinţă, care este din ce în ce mai mult reprezentativă pentru şcoala românească socialistă. Lichidarea, prin acţiuni pedagogice mai energice, a ceea ce ne ţine pe loc va crea o stare de avînt noului, condiţie pentru transferul de calitate între învăţămînt şi forţa de muncă pe care o pregăteşte.

Valoroase lucrări privind vechimea şi autenticitatea învăţămîntului românesc

Valorificarea culturii zămislite şi dezvoltate de-a lungul vremii în patria noastră, punerea în lumină a vechimii, autenticităţii şi caracterului creator al învăţămîntului şi gîndirii pedagogice româneşti constituie o trăsătură fundamentală a revoluţiei culturale ce se desfăşoară în cuprinsul României socialiste, înscriind însemnate şi bogate realizări. Elaborarea marilor lucrări de sinteză — consemnată în Rezoluţia Congresului educaţiei politice şi culturii socialiste — referitoare la dezvoltarea formelor de bază ale culturii noastre socialiste — filozofia şi gîndirea social-politică, istoria, învăţămîntul, literatura, arta ş.a. — reprezintă o concretizare de înaltă semnificaţie şi valoare a politicii ştiinţifice duse şi în domeniul culturii de Partidul Comunist Român.

Lucrările de curînd apărute : V. ŢÎRCOVNICU — *Istoria învăţămîntului din Banat pînă la anul 1800* (E.D.P., 1978) şi C. OPRIŢĂ, D. ATANASIU, V. ATANASIU, C. PETROVICI, I. DĂSCĂLESCU, P. OPRESCU — *Contribuţii la istoria învăţămîntului militar din România* (Ed. Militară, 1978), se înscriu în acest atît de important făgaş, constituind o preţioasă relevare a vechimii şi caracterului original al învăţămîntului românesc.

Lucrarea *Istoria învăţămîntului din Banat pînă la anul 1800* are o însemnătate deosebită şi prin faptul că ea umple un gol în literatura noastră pedagogică de specialitate referitoare la învăţămîntul populaţiei româneşti majoritare din această mare provincie istorică a ţării, în raport cu lucrările despre învăţămîntul naţionalităţilor conlocuitoare de care s-au ocupat autori ca : E. Finaczi, F. Milleker, D. Kirilovici, H. Wolf. Lucrarea prof. V. Ţîrcovnicu se caracterizează prin trăsături de o deosebită pondere ştiinţifică, care, pe lîngă temeinica documentare de arhivă din ţară şi străinătate, au contribuit la realizarea unui studiu important. Menţionăm cîteva din aceste trăsături.

Se impune, în prim plan, concepţia ştiinţifică materialist-dialectică, metodologică, de elaborare a lucrării, asigurînd justa corelare a dezvoltării învăţămîntului cu transformările social-economice şi politic-culturale de epocă şi desprinderea unor adîncite semnificaţii şi deschideri de orizont. De asemenea, apare pregnant şi bine realizat raportul dintre particular şi general, naţional şi universal, concretizarea acestui raport ducînd atît la urmărirea influenţelor iluministe, privilegiilor ilirice, relaţiilor dintre şcoala românească şi cea sîrbească ş.a., cît şi la analizarea aprofundată a specificului învăţămîntului românesc, a condiţiilor particulare ale dezvoltării acestui învăţămînt în contextul dominaţiei imperiilor turceşti (1552—1716) şi austro-ungar (1718—1918).

Ca urmare a analizei specificului învăţămîntului românesc sub influenţele condiţiilor particulare ale dezvoltării sale, lucrarea relevă predominant vechimea, autenticitatea şi caracterul creator al învăţămîntului românesc din Banat, încrustînd în orizont universal o străveche educaţie pe acest *teritoriu al patriei noastre şi un învăţămînt* organizat încă înainte de 1718, deci înainte de stăpînirea austriacă a acestei provincii.

O altă trăsătură a lucrării, cu deosebită pondere ştiinţifică, o constituie prezentarea şi analizarea pe bază de documente a structurii reţelei şcolare, organizării procesului de învăţămînt, conţinutului învăţămîntului, pregătirii cadrelor didactice, metodelor de predare, mijloacelor de învăţămînt, manualelor şcolare, precum şi a gîndirii pedagogice de epocă din Banat, un bogat aparat critic (reproduceri documentare, tabele, diagrame, hărţi, bibliografie) ilustrînd aceste realizări ale învăţămîntului românesc. Lucrarea prof. V. Ţîrcovnicu constituie, astfel, o contribuţie de o valoare deosebită adusă la cunoaşterea învăţămîntului românesc din Banat.

Lucrarea *Contribuţii la istoria învăţămîntului militar din România* (1901—1947), elaborată de cadre militare superioare, specialişti în istoria învăţămîntului militar — C. OPRIŢĂ, D. ATANASIU, A. ATANASIU, C. PETROVICI, I. DĂSCĂLESCU, P. OPRESCU, — continuă studiul publicat în 1972 privind învăţămîntul militar în perioada 1830—1900 — epoca de organizare şi consolidare a armatei române moderne — constituind, astfel, o prezentare şi analiză de ansamblu a dezvoltării învăţămîntului militar în patria noastră.

Studiul de faţă, recent publicat, se caracterizează prin trăsături care-i definesc concepţia metodologică şi valoarea sa deosebită. Este vorba de o lucrare de sinteză, de amplu orizont tematic, ce în armătura unui temeinic aparat critic documentar analizează structura şi dezvoltarea învăţămîntului nostru militar, conţinutul acestui învăţămînt, metodologia procesului instructiv-educativ, rolul de seamă pe care l-a avut învăţămîntul militar în pregătirea cadrelor militare în lupta pentru apărarea independenţei ţării.

Constituind o caracteristică a concepţiei de elaborare a lucrării, istoria învăţămîntului nostru militar este expusă şi analizată într-o viziune integrativă, ca partea organic integrată a învăţămîntului românesc care a avut un rol esenţial în cultivarea şi promovarea ideilor de unitate, libertate şi independenţă naţională, în continua dezvoltare spirituală a poporului român.

O *trăsătură importantă a lucrării* este, de asemenea, abordarea structurală a istoriei învăţămîntului militar pe forme şi structuri de organizare, incluzînd ierarhizarea pe trepte succesive şi diversificarea instituţiilor militare.

Reconsiderarea critică a conţinutului învăţămîntului militar, a programelor, metodologiei procesului instructiv-*educativ, a bazei tehnice-materiale*, pregătirii cadrelor, constituie nu mai puţin o caracteristică a lucrării referitoare la concepţia sa de elaborare. Sînt arătate, în acest sens, calităţile de seamă ale învăţămîntului nostru militar, dar şi limitele sale de epocă, ca de exemplu, absenţa în trecut din programele de învăţămînt a disciplinelor social-economice, ceea ce a di*minuat justa înţelegere a evenimentelor* social-politice.

Constituie, de asemenea, o trăsătură dominantă a lucrării punerea în lumină a însemnatului rol avut de învăţămîntul nostru militar în realizarea unei eficiente educaţii patriotice, valorificînd marile tradiţii ale poporului nostru, tradiţii de luptă plină de eroism pentru apărarea unităţii, independenţei şi demnităţii ţării, tradiţii încununate de istoricele realizări ale poporului român în decursul dezvoltării sale, în opera de eliberare socială şi naţională şi de construire a socialismului.

Bazate pe o întinsă şi aprofundată documentare de epocă, întemeiate pe *interpretarea ştiinţifică materialist-dia*lectică a fenomenelor istorice, lucrările analizate mai sus constituie importante contribuţii aduse la punerea în lumină a vechimii, autenticităţii şi caracterului creator al învăţămîntului românesc.

ION ORGHIDAN

CONCEPTUL ȘI FENOMENUL DE CREAȚIE ÎN EDUCAȚIE; RELAȚIA DINTRE LIBERTATE ȘI DIRIJARE

ANA TUCICOV-BOGDAN
Universitatea București

CREAȚIA ÎN EDUCAȚIE, asemenea celorlalte domenii ale activității umane, exprimă realizarea noului, a manifestărilor inedite, originale, ale educatorului în formarea tinerelor generații. Este de acceptat ideea că nu numai pe teritoriul producerii de bunuri materiale, tehnice ori spirituale, ci și în procesul interacțiunii educative, al influențării și dezvoltării personalității tinerilor, în vederea obținerii de noi atitudini și performanțe comportamentale superioare, oamenii pot fi creatori și pot produce experiențe educative originale, deosebit de importante. De fapt, cînd se afirmă că educația este mai mult „o artă" trebuie avute în vedere nu atît neajunsurile instrumentării ei, încă actuale, pedagogico-științifice, cît mai ales cîmpul larg și posibilitățile pe care aceasta le oferă creației în munca educatorilor.

Deosebit multor sectoare ale activității umane, în care **conceptul de creație** exprimă, mai curînd, produsele nou realizate : obiecte, noi tehnologii, proiecte proprii și soluții formulate, în educație el se referă la însuși fenomenul de influențare a indivizilor, înăuntrul căruia generează și se constituie noile caracteristici ale persoanelor și însușirile lor psihosociale.

Dacă în planul elaborărilor tehnice, logice ori științifice, crearea noului se opune repetiției monotone, modelului imitat întocmai și oricărei forme rigide a șablonului, prin însăși natura fenomenului educației — ca gen de interacțiune a persoanelor și cu efecte transformatoare durabile — repetiția și căile bătătorite sînt evitate. Modificările educative **interpsihice** și **intrapsihice** ale indivizilor sînt irepetabile, întotdeauna noi și unice în concretitudinea și devenirile lor.

În consecință, creația în educație este coincidentă cu procesul obținerii de noi schimbări, cu declanșarea de modificări semnificative și de perspectivă în individualitatea celor pe care îi influențăm. Ea este, prin excelență, o creație **aleopsihică**, producătoare de schimbări psihice, durabile în celălalt, sau ceilalți, ori în relațiile psihosociale, de la nivelul grupului de educație. De aici, caracterul ambivalent al fenomenului creației în educație ; deoarece schimbările ce se produc în individualitatea tinerilor pot fi pozitive sau negative, favorabile sau nefavorabile dezvoltării lor generale, social acceptate și promovate, ori reprobabile, aberante.

Există în învățămînt tendința de a considera drept creație orice rezultat al muncii profesorului sau a învățătorului, concretizat în cunoștințele, deprinderile și, mai ales, în capacitățile elevilor. Astfel, „matematicianul" clasei este socotit o creație a profesorului de matematică ; cei buni la literatură sînt luați drept creații ale profesorului de limbă și literatură din școală ; elevii cu capacități muzicale trec drept talente create de specialistul de muzică etc., egalînd astfel intervențiile creatoare în formația elevilor cu orice influență pedagogică exercită asupra lor. Problema se complică mult dacă, potrivit unui asemenea raționament, o întreagă clasă de elevi nedisciplinați apare, în mentalitatea școlii, o „creație" a dirigintelui său, mai puțin priceput în îndrumarea elevilor ; sau, capacitatea de organizare și inițiativă a unui activ pionieresc drept creație a liderului lor, acesta și el pionier încă etc.

Înțelegerea științifică a conceptului și fenomenului de creație în educație reclamă pătrunderea specificității noului generat în constituirea de comportamente sociale și calități umane la tinerii pe care îi educăm. Această creație este un proces unde nu avem, pur și simplu, de-a face cu producerea de noi obiecte, ori tehnologii materiale, ci cu **formarea de ființe creatoare.** În fond, cum îi dorim și ni-i imaginăm pe cei cuprinși în programul influențelor educative? Asemenea unor „persoane-model", pe care le-am acceptat și aprobat în concepția noastră despre om, pe care le găsim ireproșabile și încercăm totul, pentru ca elevii să le imite manifestările și neabătut să le urmeze? Sau dorim ca tinerii, încă din copilărie, să se constituie în personalități distincte, originale, deosebit de active și îndrăznețe; cetățeni care să nege limitele înaintașilor lor, să absoarbă și să promoveze comportamentele și valorile viabile ale culturii ,poporului, să dezvolte umanismul revoluționar în ceea ce întreprind, să construiască mereu o viață mai bună și mai dreaptă.

Vom reține, așadar, că **faptul creației în educație se așază la întîlnirea capacităților, a forței creatoare și fanteziei educative a învățătorului, ori profesorului, cu inventivitatea, sensibilitatea morală, spontaneitatea afectivă și forța de combinare a experienței sociale ale elevilor.** Tendința spre „autocreație", spre identificare și definirea eu-ului propriu, o găsim în dezvoltarea fiecărei individualități umane. Procesul creației educative consistă tocmai în stimularea și susținerea acestor disponibilități creatoare ale elevilor.

Nu este deloc exclus ca efectele creației în educație să pătrundă pînă în produsul uman obținut, de la nivelul personalității elevilor, manifestîndu-se în însușirile și calitățile mai stabile ale acestora. Faptul se produce atunci cînd, schimbările noi, generate de influența originală, proprie educatorului, se continuă cu certitudine și se permanentizează în conduita și performanțele morale ale elevilor, păstrîndu-și fără echivoc originalitatea și calitatea. Deblocarea afectivă, de pildă, cu scoaterea elevului dintr-o stare de frustrație acumulată și stimularea afectivității sale pozitive îi pot inaugura sociabilitatea și sentimentul de încredere în semeni, importante pentru întreaga viață și purtînd amprenta relației sale cu educatorul, care le-a condiționat.

De asemenea, stimularea și susținerea, cît mai ingenioasă, a unor aptitudini speciale ale elevilor poate genera efecte creatoare remarcabile. Declanșarea în masă a sensibilității pentru culoare și combinarea culorilor la tinerii pictori ai comunei Vulturești-Argeș se dovedește a fi o impresionantă creație a învățătorului lor Ion Mărgescu, fără ca acesta să intervină vreodată direct în producțiile elevilor săi. Un experiment școlar efectuat cu ani în urmă de N. Radu a demonstrat creația unor disponibilități de a construi probleme aritmetice și de a combina relații cantitative încă din clasele I și a II-a primare. Elevii care au parcurs experimentul de-a lungul întregului ciclu primar și și-au consolidat capacitățile creatoare în sesizarea și alcătuirea problemelor au manifestat un interes crescut, cu performanțe spectaculoase și mai departe pentru matematică, urmînd de preferință secția reală a liceului, sau clasele speciale de fizică și matematică. Mulți dintre ei se consideră, în primii lor pași curajoși spre această disciplină, o creație a cercetătorului N. Radu.

Firește, la nivelul produselor educației, elementele de creație ale educatorilor sînt mai puțin decelabile; ele nu se păstrează într-o formă pură, ci întotdeauna exprimînd rezultanta a o mulțime de factori, externi sau/și interni, care acționează în educație.

De aceea, descifrăm creația în educație ca: a) moment de **maximă receptivitate** și sinteză a educatorului cu privire la disponibilitățile și originalitatea tinerilor; b) de **intuire ingenioasă** a **șanselor optimei lor transformări moral-caracteriale,** sub influența educativă ce le-o oferă și c) **de producere a schimbării** în direcția dezvoltării plenare, superioare, a personalității fiecăruia.

După opiniile pe care le exprimă îndrumătorii educativi, o seamă de dascăli cu reușită certă în educație, specialiștii psihopedagogi în cercetarea științifică a fenomenului ca și activiștii obștești, „educatori de masă", principalele condiții ale creației în educație ar fi următoarele:

1. **Flexibilitatea relației interactive** profesor-elev, îndrumător-îndrumați, educator și cei ce se formează; o flexibilitate opusă directivării rigide, normării și executării fixe a comenzilor, pe baza unor exerciții prestabilite din partea educatorului.

2. **Evitarea dresurii,** a reluării mecanice a comportamentelor cerute pentru a obține exact un anume rezultat prefigurat și așteptat de educator.

3. **O cît mai bună cunoaștere reciprocă** a partenerilor educației și acceptarea fiecăruia de către celălalt, pentru a se evita respingerile interpersonale, stările de tensiune de la nivelul indivizilor, sau din grup.

4. **Eliminarea insecurității psihice,** a stărilor de anxietate, teamă, presiune, știut fiind că sub constrîngere, ori stare de frică nu se poate crea.

5. **Libertatea de opțiune și de selecție** față de influențele exercitate, posibilitatea mai multor variante de acțiune în jurul cărora tinerii să poată delibera și opera decizii personale.

6. **Acceptarea liberă de către cei interesați a schimbării** educative.

7. **Detașarea educatorului creator de orice fel de prejudecăți și stereotipii în materie de educație,** de caracterul categorial al percepțiilor sale sociale cu privire la cei îndrumați și operarea obiectivă, cu datele concrete ale situațiilor educative existente.

8. **Cooperarea partenerilor educației și comunicarea lor deschisă, onestă.**

9. **Medierea psihosocială,** cu ajutorul grupului de educați și a proceselor de grup, a influenței exercitate asupra celor în formare.

10. **Inducția psihică pozitivă,** tonifiantă, de susținere și încurajare, cu deblocarea afectivă și ridicarea inhibițiilor frenatoare fluxului creativ și generării de noi combinații în influența educativă aplicată.

11. În sfîrșit, dar nu în ultimul rînd, **angajarea comună a partenerilor educației,** elevi și profesori, în activități social-utile, semnificative și de răspundere pentru colectivitate.

Sub aspect psihologic-subiectiv, **creația în educație presupune intrarea în funcțiune a unor capacități sociale proprii educatorului, generatoare de influență transformatoare originală, de experiență afectivă pozitivă, de situații stimulatoare complexe în dezvoltarea elevilor.** Astfel, în planul percepției sale sociale, educatorul creator se distinge printr-o viziune dinamică asupra realităților școlare, prin ușurința de a proiecta noi relații umane și de perspectivă în interacțiunea elevilor. Ideația sa se caracterizează prin nonconformism și multă libertate, prin gîndire răscolitoare sau „divergentă" (J. P. Guilford, 1959), opusă schemelor rigide, rutinei și șablonului.

Libertatea sa pedagogică, se înțelege, este o libertate de mișcare în dimensiuni raționale, în cadrul jocului de îmbinare a mai multor puncte de vedere, cu capacitatea de a sintetiza tot ce e mai valoros în administrarea influențelor educative, de a inova și a sparge rigorile unor norme de mult stabilite. Pentru F. B. Barron (1969), creator este individul cînd încearcă să se elibereze de cătușele clasificărilor cunoscute și cînd reușește să conștientizeze, în cel mai înalt grad, faptul și aspectele acestei încătușări.

Ca disponibilitate afectivă, educatorul creator este liber în emoționalitate, necomplexat de stări tensionale, frustrante ; liber de prejudecăți în materie de educație ; generos în afecțiune pozitivă și extravertit în manifestările sale. Este deschis la comunicare cu tinerele generații, plin de expresivitate și încredere în oameni.

Informarea bogată în cunoașterea științifică a dezvoltării generale și psihice a elevilor, alături de capacitatea sa de a organiza experiențe educative eficiente, întregesc portretul psihologic al unui asemenea educator.

Din punct de vedere caracterial, precizează cercetările efectuate de A. Maslow (1968), personalitatea creatoare prezintă curaj, ingenuitate, puțină teamă de ridicol, lipsă de control convențional și de inhibiții. În general, creatorul, nu se teme de necunoscut. Dimpotrivă, ceea ce pare misterios și încurcat îl atrage. Persoanele creatoare atacă selectiv și liber dificultățile, meditează productiv asupra lor și sînt absorbite de rezolvarea acestora pînă la capăt. Cu atît mai mult, credem, că asemenea calități caracteriale nu pot lipsi educatorului creator.

Cît privește **motivația creației în educație,** pe lîngă nevoia generală de explorare și de cunoaștere a dezvoltării tinerilor, de trebuința resimțită de educator în a promova noul și a stimula disponibilitățile creatoare ale elevilor, la un nivel superior acționează **motivele prosociale :** devotamentul civic al educatorului față de creșterea tinerelor generații ; idealul în el al unei colectivități superioare înălțată pe o nouă treaptă ; convingerea în promovarea unui umanism revoluționar în cadrul formării noilor generații ; identificarea sa cu generația tînără și promovarea prin aceasta a ideilor, sentimentelor, creației educative proprii ș.a.

Desigur, pentru realizarea creației în educație se cer mai clar delimitate și conceptele de **formare,** de **libertate în educație** și **dirijare educativă creatoare.** Acțiunea formativă, precum se știe, în învățămînt este premeditată, consecventă și conformă cu programul oficial stabilit. Ea urmărește insistent și metodic obținerea la nivelul elevilor a unor rezultate, ideal proiectate. Întreaga activitate formativă se supune unor modele și forței critice a acestora. În consecință, ea comportă o permanentă ajustare și reconsiderare comportamentală, în funcție de aceste modele-scop urmărite. Toată concepția formativă în educație merge pe condiționarea din afară, pe presiunea cerințelor formulate asupra subiectului (a subiecților), urmărind interiorizarea acestora de către elevi, împreună cu sistemul de valori și relații cultivate în societate și pentru care educatorul dispune de tehnici și procedee pedagogice autorizate, dar în care, de regulă, el introduce puțină creație. Evident, nu întreaga muncă instructiv-educativă poate fi creatoare, iar **concepția formativă domină în învățămînt.**

Creația în educație însă depășește cadrele instruirii formative a elevilor ; ea nefiind exclusiv premeditată și cuprinzînd atît factorii rațional cît și cei spontani-afectivi, de inspirație și fantezie educativă nondirectivată, de aptitudine specială pentru interacțiunea socială și contactele umane, de **pătrundere experențială** și **transfer afectiv-simpatetic** — de compatibilitate intersubiectivă a persoanelor care interacționează în fenomenul educației. Această creație rămîne doar ghidată de scopurile-cadru, de concepția și principiile social-stabilite cu privire la formarea tipului de om nou în colectivitatea noastră socialistă.

Dar, în acest cadru general de determinări istorico-sociale și culturale proprii poporului român, procesul educației — al transformărilor calitative și de durată, interioare ale indivizilor — se efectuează printr-o mulțime de condiționări particulare : prin jocul și combinarea a diferiți factori subiectivi în declanșarea și constituirea noilor calități psihice umane. Spațiul de creație în activitatea educatorilor se oferă, concomitent, în două planuri : a) în **planul acțiunilor sociale reale** și la opțiune, în care atrage și angajează educatorul elevii (studenții) și, b) în **planul subiectivității fiecărui tînăr,** interacțiunea educativă creatoare apelînd cînd la trebuințele sale, cînd la înclinații și capacități, ori la interesele formate, sau la sensibilitate și afecțiune, adesea la foarte variate constelații ale tuturor acestor componente psihice, ca și ale altor stări interne, mai puțin prevăzute, controlate și controlabile în dezvoltarea personalității.

De aceea, numai căutarea reciprocă a persoanelor, dorința expresă a reîntîlnirii în acțiune, satisfacția învingerii în comun a unor obstacole, prețuirea reciprocă, pot indica subiectiv asupra unei influențe creatoare în educație ; după cum, succesul activităților, calitatea lor cu notele noi personale aduse, relațiile noi formate și trăsăturile caracteriale obținute sînt indicatorii obiectivi ai creației în educație.

Condiția libertății pentru creație nu înseamnă deloc caracterul aleator al influențelor pe care le exercităm, tot astfel cum o libertate absolută, desprinsă de orice determinism social-obiectiv al acțiunilor umane, nu ar fi posibilă. Din acest punct de vedere, conceptul de **dirijare creatoare** exprimă un fenomen real, specific educației. El redă la modul propriu factura unor astfel de influențe stimulatoare, de **incitări la schimbare** și **inducții ghidate care facilitează realizarea** sintezei creatoare în educație, conducînd din aproape în aproape și din interior spre celălalt (ceilalți) generarea noului uman în interacțiunea persoanelor, ori a grupurilor sociale.

Sensul unei asemenea conduceri spre creație în munca educatorului este precis și unic, fără a admite și opusul său, al unei **creații dirijate,** care ar fi un nonsens și ar anula tocmai libertatea necesară producerii și exprimării noului uman.

Această dirijare creatoare a influenței educative începe cu discernămîntul prealabil al educatorului, învățător sau profesor, asupra situației (situațiilor) educative existente. Ea se bazează pe pregătirea sa științifică, psihologică, pedagogică, psihosocială și larg culturală cu privire la educație și la caracteristicile dezvoltării tinerelor generații în etapa actuală ; pe însușirea profundă a politicii școlare a partidului și statului nostru. În același timp, pe includerea cu interes, tact și pricepere a tinerilor în însuși procesul propriei lor formări și transformări educative.

Este dirijat educatorul în activitatea sa de scopurile educației comuniste, de principiile social-stabilite ale vieții în colectivitate, de adevărurile științifice elaborate privind cunoașterea ființei umane, de dimensiunile înseși și limitele fenomenului educației în diferite etape ale dezvoltării indivizilor.

Libertatea sa neîngrădită este de a contribui creator la dezvoltarea personalității elevilor, la constituirea sistemului lor de valori, la elaborarea trăsăturilor pertinente de caracter. Inepuizabil este cîmpul transformărilor creatoare în producerea sentimentelor superioare ale tinerilor, a atitudinilor lor și a aspirațiilor, a spiritului umanist revoluționar.

Previziune și control în procesul didactic*

În Editura Dacia, de curînd, a apărut o nouă lucrare de pedagogie care a stîrnit interesul viu al cititorilor prin însuși titlul ei. Miron Ionescu și-a făcut un reușit debut în lumea scrisului pedagogic cu cîțiva ani în urmă, la aceeași editură, printr-o lucrare de factură modernă și înaltă exigență științifică. *Clasic și modern în organizarea lecției* prefigura în linii mari cartea ce azi ne este oferită de autor cu titlul promițător *Previziune și control în procesul didactic.*

Ambele lucrări își focalizează investigația asupra a două momente cruciale ale fenomenului didactic, apreciat din perspectiva profesorului ca un proces autoreglator. Conținutul acestui proces este determinat condițional și cauzal de efortul susținut, conștient, deliberat, de pregătire și proiectare, de orientare științifică direcționată, rod al unei gîndiri pedagogice proiective și creatoare, dar și de capacitatea de evaluare și gîndire critică, de autocontrol sever și organizat de parametri cantitativi și calitativi ai predării și asimilării.

(Continuare în pag. 14)

* MIRON IONESCU, *Previziune și control în procesul didactic,* Editura Dacia, 1979.

DISPONIBILITAȚI ALE DIFERENȚIERII ACTIVITĂȚII CU ELEVII ÎN SPRIJINUL CALITĂȚII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

M. BANTO, V. FILIPESCU, E. TUNȘANU
cercet. șt. pr. — I.C.P.P.

I.

Proiectarea și realizarea unor strategii, tehnici și instrumente de instruire care să contribuie la atingerea nivelului calitativ superior de pregătire și dezvoltare a personalității tuturor elevilor polarizează într-o mare măsură eforturile investite în practica didactică și în cercetarea ce o servește.

Desigur că perfecționarea procesului de învățămînt, la parametrii imperios ceruți azi și în viitor, poate fi pe deplin asigurată numai dacă se intervine în toate componentele acestuia, pe baza unei concepții unitare, în mod coordonat și convergent, deoarece elementele respective formează un tot organic, funcționînd în strînsă legătură și condiționare reciprocă.

Abordarea procesului de învățămînt ca un sistem acțional, dinamic, deschis, cu capacitate de autoreglare indică metodologia ce trebuie folosită în scopul optimizării lui științifice și cu eficiența maximă. În acest sens, punctul de plecare îl reprezintă **precizarea obiectivelor** ce vor fi urmărite. Pașii următori constau în: **identificarea resurselor** care pot fi valorificate în vederea realizării obiectivelor (respectiv materia de studiu, particularitățile elevilor, mijloacele și metodele de învățămînt etc.), **elaborarea și punerea în aplicare a strategiilor** celor mai potrivite pentru atingerea obiectivelor urmărite (respectiv sistemul metodic, formele de organizare a procesului și modalitățile de desfășurare), **evaluarea rezultatelor obținute** în cadrul procesului de învățămînt. Punctul final îl reprezintă **reglarea procesului,** pe baza informației recoltate prin acțiunea de evaluare a realizării obiectivelor.

În ansamblul metodologiei respective de perfecționare a procesului de învățămînt (și nu numai a acestuia !), obiectivele dețin, după cum se vede, rolul central, fiind primordiale și determinante în raport cu conținutul învățămîntului, cu metodele, mijloacele, formele de organizare etc. „Nici un conținut nu poate revendica, prin el însuși, dreptul de a rămîne sau de a pătrunde în planul de învățămînt, dacă nu se justifică în raport cu obiectivele educaționale. Nici o metodă nouă sau tradițională nu poate obține sau n-ar trebui să obțină o anumită pondere, fără o confirmare venită din sfera obiectivelor" [1]. Totodată, obiectivele reprezintă criteriul esențial de evaluare a performanțelor obținute, întrucît „Ceea ce în momentul proiectării acțiunii instructiv-educative este definit ca obiectiv, după realizarea acțiunii, este apreciat ca rezultat" [2], ca măsură a eficienței acțiunii. Poziția centrală a obiectivelor instructiv-educative în acest demers metodologic nu exclude relația lor dialectică cu celelalte elemente, fiindcă „datorită conexiunii inverse (feed-back) resursele modifică obiectivul, după cum procesul aduce schimbări atît în obiectiv, cît și în resursele necesare, iar la sfîrșit optimizarea își spune cuvîntul asupra obiectivului, resurselor, procesului" [3].

II.

Studiul nostru urmărește ca — din perspectiva abordării sistemice a procesului de învățămînt — să supună atenției cadrelor didactice unele aspecte ale **strategiei de instruire,** adîncind **problematica diferențierii instruirii** elevilor, ca

[1] GEORGE VĂIDEANU, *Coordonatele pedagogice, ale programului de modernizare a învățămîntului.* „Revista de pedagogie", 1970, nr. 10, p. 8.
- EMILIA CONSTANTINESCU, *Revoluția tehnico-științifică și obiectivele învățămîntului contemporan,* „Revista de pedagogie", 1976, nr. 4, p. 17.
[3] MIRCEA MALIȚA, *Arta sau știința conducerii,* „Forum", 1971, nr. 2, p. 9.

o direcție dintre cele mai importante a activității didactice desfășurate în scopul rezolvării sarcinilor actuale ale școlii.

Din această problematică vastă, preocuparea cadrelor didactice se concentrează asupra îmbinării și alternării activității frontale cu cea individuală și pe grupe de elevi în condițiile date ale organizării noastre școlare, respectiv pe clase unde se aplică programe școlare unice.

În acest context, cele mai multe dificultăți prezintă **activitatea pe grupe de elevi,** confirmîndu-se astfel opinia unor specialiști potrivit căreia „Adoptarea muncii în grup pune mai multe probleme decît poate rezolva“ [4], în sensul că aceasta angajează, într-un fel sau altul, toate elementele procesului de predare-învățare.

O cercetare cu caracter constatativ și ameliorativ, desfășurată de noi în anii 1976 și 1977 la nivelul ciclului primar, cuprinzînd cca 150 de învățători, a evidențiat faptul că principala cauză a dificultăților și neîmplinirii pe care le înregistrează mulți învățători în activitatea cu grupe de elevi în cadrul clasei constă în modul de organizare a acestora și în desfășurarea propriu-zisă a muncii. Avem în vedere faptul că nu se pleacă întotdeauna de la obiective instructiv-educative clare, bine precizate și urmărite cu consecvență, cu toate că — așa după cum am arătat și noi înainte — acestea determină atît conținutul cît și (...) „strategiile și tacticile procesului de instruire“, oferind, totodată, posibilitatea (...)“ de a identifica produsul final al instruirii în termenii performanței observabile“ [5].

În funcție de obiectivele concrete pe care le urmărim, activitatea pe grupe dobîndește caracteristici diferențiatoare distincte. Astfel, în cazul în care se urmăresc obiective de factură preponderent educativă — în direcția socializării copiilor — ca : dezvoltarea spiritului de cooperare și întrajutorare, formarea deprinderilor de muncă în colectiv, coordonarea acțiunilor proprii cu ale altora etc., atunci se organizează grupe (echipe) de elevi, în general, eterogene. Rolul principal în constituirea unor asemenea grupe și în împărțirea sarcinilor de lucru între membri îl pot avea elevii înșiși. Fiecare participant (sau microgrup) abordează cîte un aspect al temei ce revine întregii grupe, contribuind, pe măsura posibilităților, intereselor, aptitudinilor sale, la rezolvarea ei. Grupa își alege un conducător sau un reprezentant care răspunde de desfășurarea activității, cadrul didactic exercitîndu-și rolul în mod indirect. În încheiere, echipele își prezintă reciproc rezultatele, realizîndu-se astfel schimbul de achiziții în cadrul colectivului clasei. În cazul altor categorii de obiective, activitatea pe grupe se configurează diferit de cea prezentată anterior. Dacă, de exemplu, învățătorul își propune obiective preponderent cognitive, vizînd prevenirea și înlăturarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor, grupele pe care le va organiza, vor avea în mod obligatoriu un caracter omogen, copiii fiind reuniți după anumite caracteristici comune manifestate în momentul dat în acțiunea de învățare, cum ar fi : lacune în sfera acelorași cunoștințe și a unor deprinderi, același nivel de dezvoltare a exprimării ori a diferitelor operații ale gîndirii, ritm asemănător de lucru etc. Toți membrii unei grupe rezolvă aceeași temă în întregime, lucrînd individual. Fiecare este sprijinit, într-o măsură mai mare sau mai mică, direct de către învățător. Temele date vizează depășirea dificultăților pe care le întîmpină elevii din grupa respectivă. De îndată ce criteriul (cauza) care a stat la baza organizării activității cu grupa respectivă a dispărut, învățătorul își schimbă strategia de lucru cu elevii, adaptînd-o noii situații în care se găsește fiecare.

Cercetarea pe care am desfășurat-o a pus în evidență faptul că, în practica școlară, activitatea diferențiată cu grupa de elevi în scopul prevenirii rămînerii lor în urmă la învățătură se întemeiază adesea pe un singur criteriu — acela al rezultatelor obținute. De aici și împărțirea frecventă a clasei în trei-patru grupe (stabile, uneori chiar pe întreaga durată a anului școlar), iar nu după cauzele care au determinat rezultatele respective și care reprezintă singurul criteriu de alegere a celor mai eficiente strategii de lucru cu copiii. (Așa procedau 72% din numărul învățătorilor a căror activitate a fost analizată din perspectiva obiectivelor tratării diferențiate).

În ceea ce privește conținutul activității cu asemenea grupe, cercetarea a demonstrat ineficiența practicii multor învățători de a da grupelor cu rezultate slabe și mediocre numai sarcini ușoare și mai puține, iar celor cu rezultate bune și foarte bune sarcini mai grele și mai multe, depășind adesea chiar prevederile programelor școlare. O atare practică în diferențierea conținutului activității poate fi stimulativă numai în cazul elevilor foarte buni și buni. În cazul celorlalți, ea nu asigură dezvoltarea prin învățare, menținîndu-i pe unii în condiții de subsolicitare în anumite perioade, întrucît nu este luat în considerare progresul pe care l-au realizat. Netemeinicia argumentului potrivit căruia elevii respectivi „atîta pot — atîta primesc“ este dovedită în multe situații concrete prin probe diagnostice, menite să pună în evidență nivelul dezvoltării diferitelor capacități intelectuale.

[4] GILLES, FERRY, *Practica muncii în grupuri*, E.D.P., București, 1975, p. 3.

[5] *** *Caiete de pedagogie modernă Nr. 6, Probleme de tehnologie didactică*, E.D.P., București, 1977, p. 6 și 65.

Diferențierea continuă a sarcinilor de lucru — atît sub aspectul volumului, cît și al gradului de dificultate — corespunzător caracteristicilor dominante ale grupei și situației concrete a fiecărui elev, permite acordarea sprijinului adecvat, pentru a se putea ajunge, în final, la realizarea prevederilor programelor unice de către întregul colectiv al clasei.

Apare astfel evidentă necesitatea de a se asigura grupelor constituite în scopul activității diferențiate de prevenire și înlăturare a eșecului școlar un caracter deschis, temporar, permeabil și reflectînd fidel, prin structură și funcționalitate, dinamica colectivului clasei sub aspectul pregătirii și dezvoltării personalității elevilor [6].

III.

1. Realizarea cu succes a obiectivelor instruirii diferențiate urmărite de școala noastră presupune **necesitatea cunoașterii sub raport calitativ și în dinamică a pregătirii fiecărui elev.** Avînd în vedere, pe de o parte, această condiție sine-qua-non a desfășurării unei activități eficiente cu clasa, iar, pe de altă parte, dificultățile (în special sub raportul bugetului de timp) întîmpinate de cadrele didactice în privința respectivă, am experimentat cu peste 200 de învățători un model de formular pentru **evidența greșelilor tipice și frecvente.** Elaborate în acord cu obiectivele instructiv-educative prevăzute în programele școlare și operaționalizate la un anumit nivel, aceste „fișe de evidență" permit obținerea informației asupra situației școlare a fiecărui elev și a clasei în ansamblu *. Completate după corectarea caietelor, a lucrărilor scrise și, la anumite intervale, după verificarea orală, fișele reflectă sinoptic stadiul realizării obiectivelor : pe orizontală — de către fiecare elev, iar pe verticală — de către întregul colectiv. Cunoscînd lipsurile fiecărui elev în raport cu obiectivele, învățătorul poate stabili, pe baza analizei acestora, conținutul sarcinilor și modalitățile de lucru pe grupe și individual. Analizînd performanțele întregului colectiv al clasei în raport cu fiecare obiectiv el își va elabora strategia adecvată activității frontale. Însemnătatea practică a unor asemenea instrumente este relevată de numeroase cadre didactice cu experiență care n-au participat la experimentul nostru. Astfel, se afirmă că „Cel mai puternic instrument cu care noi am urmărit aplicarea principiilor individualizării și diferențierii — și pe care cred că le putem recomanda și altor directori de școli — îl constituie Evidența rămînerilor în urmă la învățătură pe elevi, pe grupe de elevi, clase, discipline și profesori" [7].

O asemenea evidență la îndemîna oricărui învățător este fidelă realității — și în consecință eficientă — numai în măsura în care se raportează la obiectivele instructiv-educative explicite sau implicate în programele școlare. Alegerea altor diverse repere nu este un procedeu greșit în sine, dar are o însemnătate practică diminuată în măsura în care abate eforturile de la urmărirea consecventă a obiectivelor, acestea reprezentînd criteriul esențial de evaluare cu deplină obiectivitate a randamentului școlar.

Tot în sprijinul cunoașterii nivelului și conținutului concret al pregătirii elevilor, pot fi folosite cu bune rezultate la clasă **probele de control pentru determinarea realizării baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi.** Atît baremele — concepute ca performanțe minime pe care trebuie să le atingă în mod obligatoriu elevul pentru a putea progresa la învățătură —, cît și probele elaborate cu scopul de a stabili în mod precis dacă cerințele respective au fost îndeplinite, se dovedesc a fi instrumente valoroase în activitatea curentă a învățătorului *. Ele îl ajută să amelioreze continuu predarea-învățarea, urmărind obiectivele finale ale programelor școlare și luînd totodată în considerare particularitățile elevilor cu care lucrează. În acest sens, dînd întregii clase, după parcurgerea unei teme, capitol, serii de lecții, scurte lucrări de control alcătuite în conformitate cu baremele ce vizează partea de programă studiată, învățătorul va ști cu exactitate care din elevi nu au pregătirea stabilită ca fiind absolut necesară pentru a se putea merge cu ei mai departe, va identifica neîmplinirile de natură să prejudicieze evoluția lor normală în condițiile unor cerințe sporite. Luîndu-se astfel, la timp, pe această bază, măsurile adecvate fiecărui caz concret, instalarea eșecului școlar devine puțin probabilă.

2. Cunoașterea pregătirii elevilor — oricît ar fi de temeinică și „la zi" — reprezintă o condiție absolut obligatorie dar

[6] Referitor la activitatea pe grupe a se vedea articolul VALENTINA FILIPESCU, VASILE MOLAN, *Activitatea diferențiată cu grupe de elevi în ciclul primar*, „Tribuna școlii", nr. 80, 1 sept. 1977.

* Prezentăm în anexă asemenea fișe pentru clasa I la Dezvoltarea vorbirii și Cunoașterea mediului înconjurător.

[7] Prof. LIVIA POPA, Liceul „Zinca Golescu", Pitești în Dezbaterea-anchetă cu tema *„Individualizarea și diferențierea în activitatea didactică"*, realizată de „Tribuna școlii", nr. 162, 6 dec. 1975, p. 5.

* Pentru clasa I, aceste instrumente validate în cadrul unui experiment național, însoțite de îndrumări privind elaborarea tipului respectiv de probe, corectarea lor și calcularea punctajului realizat de elev sînt reunite într-o broșură care a fost difuzată, în anul școlar trecut, tuturor inspectoratelor școlare județene, cu aprobarea M.E.I. Pentru clasele II—IV aceste instrumente sînt în curs de elaborare la I.C.P.P.

nu şi suficientă pentru a determina proiectarea, în deplină cunoştinţă de cauză, a celor mai eficiente strategii şi tactici de instruire diferenţiată.

Complementară acesteia este **cunoaşterea profilului psihologic al fiecărui elev, a dinamicii proceselor sale psihice** în şi sub acţiunea învăţării. Aspectul respectiv dobîndeşte pentru activitatea cadrului didactic o însemnătate deosebită din perspectiva principiului realizării unui învăţămînt preponderent formativ. Ca atare, luarea în considerare a particularităţilor cognitive, afective, moral-voliţionale ale elevului, a disponibilităţilor sale pentru învăţătură şi a dificultăţilor pe care le întîmpină în înţelegerea unor cunoştinţe şi formarea unor deprinderi nu mai poate rămîne discreţionară şi sporadică în organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ. Cu atît mai mult, cu cît în această zonă se găsesc, adesea, cauzele primare ale performanţelor elevului, explicaţia de esenţă a succesului şi a eşecului său şcolar, precum şi premisele evoluţiei ulterioare.

Deşi cadrele didactice depun eforturi considerabile pentru identificarea caracteristicilor psihologice specifice ale fiecărui elev şi pentru sesizarea cel puţin a schimbărilor manifeste ce se produc, totuşi eficienţa acţiunii respective pentru reglarea continuă a procesului de învăţămînt este mult sub potenţialul valenţelor. Totodată, corelarea diverselor aspecte ale practicii din şcoli conduce la aprecierea că fără îmbunătăţirea substanţială a activităţii cadrelor didactice în direcţia mai sus-menţionată, atingerea acelui nivel calitativ superior cerut în domeniul pregătirii şi dezvoltării tuturor elevilor va fi din ce în ce mai anevoioasă. Avem în vedere faptul că, pe lîngă ceea ce se înfăptuieşte în cadrul sistemului complex de perfecţionare a cadrelor didactice, se resimte nevoia imperioasă a unui sprijin mai concret, prin înzestrarea lor cu anumite **instrumente** de lucru **destinate cunoaşterii dezvoltării psihice a elevilor** — probe diagnostice, fişe psihopedagogice, caiete sau fişe pentru elevi în scopul antrenării şi exersării diferitelor operaţii intelectuale. Avînd la îndemînă asemenea instrumente şi cunoscînd unele **tehnici recuperatorii,** învăţătorii ar putea remedia singuri, în lipsa unei asistenţe de strictă specialitate, anumite carenţe ale elevilor în alte planuri decît cel al pregătirii propriu-zise *.

Spre exemplificare, prezentăm două aspecte dintr-o cercetare efectuată de noi în anul şcolar 1976—1977, în ciclul primar.

a) Un prim aspect se referă la **corectarea de către învăţătorii înşişi a unor defecte de vorbire.** După cum este bine cunoscut, în fiecare clasă I şi chiar a II-a există elevi care întîmpină dificultăţi în însuşirea citit-scrisului, din cauza evidentă a anumitor „defecte de vorbire", care însă, la rîndul lor, îşi au adesea izvorul în insuficienta dezvoltare a auzului fonematic, în tulburări ale percepţiei fonematice. Manifestările sînt dintre cele mai diverse: incapacitate de a distinge în propria vorbire şi în vorbirea celor din jur componenţa fonetică a cuvintelor, nediferenţierea fonemelor apropiate, a consoanelor sonore de cele surde, a şuierătoarelor de siflante, pierderea terminaţiilor cuvintelor, substituirea sau omiterea unor sunete în citirea cuvintelor mai complicate, dificultăţi în analiza fonetică şi grafică a cuvintelor etc. Copiii cu asemenea defecte pun probleme spinoase pentru activitatea învăţătorilor, măsurile de ordin metodic fiind ineficiente, pentru că nu merg la cauza primară. În cadrul experimentului nostru, în multe asemenea cazuri, educarea aparatului fonator a fost realizată cu rezultate bune de către învăţătorii înşişi folosind următoarele exerciţii [8] cu grupe de copii sau individual.

Exerciţii de gimnastică facială:

— aplecarea lină a capului pe spate şi lateral;

— închiderea şi deschiderea alternativă a gurii;

— umflarea şi sugerea simultană a ambilor obraji;

— tragerea puternică a comisurilor labiale în părţi, urmată de ţuguierea buzelor;

— vibrarea puternică şi prelungită a buzelor.

Exerciţii de gimnastică lingvală:

— ridicarea şi coborîrea limbii în cavitatea bucală, în spatele incisivilor inferiori şi superiori;

— lipirea limbii de palat, aşa fel încît la dezlipire să se audă un pocnet;

— mişcări de ridicare şi coborîre a vălului palatului, asociate cu pronunţarea repetată a vocalei „oaa";

— formarea „şanţului lingual", prin ridicarea marginilor laterale ale limbii;

— formarea „cupei linguale", prin ridicarea vîrfului limbii;

— vibrarea puternică a limbii printre dinţi, concomitent cu buzele;

— deschiderea largă a gurii şi rotirea limbii în fundul cavităţii bucale.

* Pe baza experimentării în decursul anilor a mai multor variante de fişe psihopedagogice elaborate de specialişti din Bucureşti, Cluj, Iaşi şi a practicii unor cadre didactice, s-ar putea realiza un model de fişă pentru urmărirea dezvoltării psihice a elevilor pe parcursul întregului an şcolar, model care să fie difuzat în întreaga reţea a învăţămîntului primar.

De asemenea, ar fi necesară centralizarea şi selectarea celorlalte instrumente psihopedagogice realizate în diferite colective de cercetare din ţară.

[8] Aceste trei grupe de exerciţii sînt recomandate de EMILIA BOŞCAIU, VALENTINA MOLDOVAN în studiul *Unele aspecte ale muncii logopedice în grădiniţele de copii din lucrarea Probleme de defectologie,* vol. IX, E.D.P., 1975.

Exerciţii de emitere a unor sunete :

— pronunţarea consoanelor s şi z prelungit (după ce elevii şi-au însuşit mişcarea de plasare a vîrfului limbii exact în spatele incisivilor inferiori) ;

— pronunţarea consoanelor s şi j (după însuşirea corectă a mişcării de formare a cupei linguale combinată cu rotunjirea buzelor).

b) Un alt aspect semnificativ în sprijinul opiniei exprimate mai sus priveşte modalităţile de **tratare diferenţiată** a elevilor **corespunzător particularităţilor temperamentale dominante,** care constituie uneori cauze primare ale dificultăţilor de adaptare la activitatea şcolară şi chiar ale eşecului la învăţătură. Astfel, în clasele mici pot fi uşor identificaţi elevi care, de obicei, nu rezolvă integral temele primite în clasă şi pentru acasă, au goluri în pregătire, pun la încercare răbdarea învăţătorului în aşteptarea răspunsului la o întrebare etc. — conduită ce îndreptăţeşte considerarea lor drept „leneşi", „lipsiţi de interes pentru învăţătură", „comozi" etc. În unele din aceste cazuri, munca educativă desfăşurată de către învăţători nu dă rezultate, întrucît nu corespunde cauzei de fond a manifestărilor respective — anume **ritmul lent de activitate** — ca o particularitate a temperamentului flegmatic. Această caracteristică temperamentală — care poate fi dovada unui spirit meticulos, profund, dar prezintă inconvenientul că elevul nu ţine pasul cu activitatea clasei, pierde unele explicaţii, este în criză de timp, rămîne în urma colegilor etc. — poate fi modelată prin tehnici specifice, astfel încît să nu mai reprezinte un handicap pentru copil. În acest sens, învăţătorii experimentatori au folosit cu bune rezultate următoarele modalităţi :

— Au adresat frecvent elevilor respectivi întrebări care necesitau răspunsuri fulger ;

— Le-au cerut să continue sau să corecteze oral ori în scris răspunsuri ale colegilor ;

— Au urmărit în mod special ca, la citirea cuvintelor, elevii respectivi să lege silabele, fără prelungirea unor sunete, iar la citirea propoziţiilor să facă numai pauzele cerute prin semnele de punctuaţie ;

— I-au antrenat să citească în şoaptă sau în gînd după elevi cu ritm normal de lectură ;

— Au recurs la declamări colective şi la citirea pe roluri sau alternativă într-un ritm impus prin folosirea diferitelor repere (bătaia măsurii, folosirea metronomului etc.). Acest procedeu este indicat şi în scopul moderării ritmului de citire şi recitare al unor elevi cu temperament coleric, ritm care în clasele mici este, de regulă, în detrimentul înţelegerii conţinutului.

— Au efectuat dictări ritmice, numărînd mişcările pe care trebuia să le execute elevii şi determinîndu-i să le accelereze progresiv.

Prin asemenea tehnici şi procedee elevii din clasele I şi a II-a pot fi sprijiniţi nu numai în accelerarea ritmului lor de lucru, aşa încît acesta să nu mai constituie pentru ei un handicap, ci şi în dezvoltarea percepţiei şi reprezentării temporale, cu repercusiuni favorabile asupra muncii lor independente de mai tîrziu.

Evidenţa greşelilor tipice şi frecvente

DEZVOLTAREA VORBIRII

Nr. crt.	Numele şi prenumele elevului	DATA	Dificultăţi în redarea conţinutului unui text citit, pe baza întrebărilor ajutătoare	Dificultăţi în redarea conţinutului unui text citit, fără întrebări ajutătoare	Nerespectarea succesiunii evenimentelor în redarea unei povestiri	Folosirea greşită în context a unor cuvinte	Folosirea nesatisfăcătoare a vocabularului activ	Nepriceperea de a formula propoziţii interogative şi exclamative	Pronunţarea greşită a unor cuvinte	Folosirea greşită a numărului, a cazului şi a genului substantivelor	Greşeli de acord între adjectiv şi substantiv	Greşeli de acord între subiect şi predicat	Alte greşeli

CUNOAȘTEREA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	DATA	CUNOȘTINȚE									DEPRINDERI			Alte greșeli
			Greșeli în recunoașterea în natură sau în imagini a animalelor mamifere studiate	Greșeli în observarea unor animale mamifere studiate, urmărind o anumită schemă	Greșeli în recunoașterea și denumirea principalelor părți ale corpului unor animale mamifere	Greșeli în cunoașterea modului de hrănire și îngrijire a animalelor studiate	Greșeli în recunoașterea în natură sau în imagini a plantelor studiate	Greșeli în observarea unor plante studiate, urmărind o anumită schemă	Greșeli în recunoașterea și denumirea principalelor organe ale unei plante cu flori	Greșeli în descrierea celor patru anotimpuri	Greșeli în clasificarea unor obiecte de igienă personală după criteriul întrebuințării lor	Nerespectarea regulilor de igienă individuală	Nerespectarea curățeniei ordinii în școală și în afara școlii	Nerespectarea și (sau) necunoașterea regulilor de circulație	

(*urmare din pag. 8*)

Este remarcabilă filtrarea acestei confruntări prin optica unui învățămînt contemporan a cărei modernitate nu este subțiată de o înțelegere formală și obscură, ci este așezată pe temeiul solid și adînc al legităților psihice, puse în acțiune de efortul propriu al elevului angajat în învățare.

Reușind să fixeze cu claritate coordonatele în care se înscrie procesul de predare-asimilare în contexul pedagogiei *contemporane*, *autorul aduce* o seamă de date noi, paradicmatice, apreciate dintr-un unghi valoric, funcțional, relațional. Materialele apărute în ultima vreme *cu privire la* modernizarea învățămîntului sînt multe. Ceea ce oferă în plus prezenta lucrare în raport cu aceste materiale, este fixarea *unei* axe de simetrie în jurul căreia pendulează activitatea profesorului și cea a elevului, axă care este exprimată de ideea eficienței maximale a procesului didactic.

Condus de o concepție științifică și mînuind cu multă abilitate profesională un foarte vast material, autorul *dezvăluie dinamica interioară a pro*cesului de control și previziune în școală și pune la îndemîna cadrelor didactice instrumente operaționale de mare valoare practică și formativă. În această ordine de idei sînt decelate și temeinic analizate căile de extindere a controlului în activitatea didactică, de la organizarea și valorificarea activității independente, pînă la estimarea și exersarea gîndirii creatoare și a aptitudinilor practice ale elevilor.

Cu un simț al demonstrației deosebit de ascuțit, autorul ne prezintă bazele teoretice și modalitățile practice și aplicate ale eșantionării și sondajului în procesul didactic, studiate în funcție de principalele obiective instructive care definesc activitatea de predare.

Ideea de eșantionare și sondaj aplicată procesului de învățămînt apare nouă și generoasă nu numai pentru acțiunea de generalizare a experienței practice pozitive — așa cum se oferă *la prima vedere* — *cît mai* ales pentru stimularea integrării în fluxul cercetării științifice a întregii activități didactice desfășurate la nivelul *fiecărui profesor* animat de dorința autoperfecționării și optimizării rezultatelor obținute în munca cu elevii.

Dacă „eșantionarea" *este prezentată* ca activitatea prin care se stabilește un eșantion reprezentativ a cărui cercetare este în măsură să dezvăluie *ceea* ce este tipic și general valabil pentru o întreagă populație, termenul „sondaj" ne apropie și mai mult de cele menționate mai sus, prin faptul că acesta, implicînd operația de măsurare, este inițiat cu scopul de a desprinde din conținutul parțial dat aspecte esențiale reprezentative pentru întregul conținut sau asupra întregii populații din care eșantionul face parte" (p. 128).

Sînt prezentate în continuare diverse tipuri de scheme sau modele de eșantion, subliniidu-se particularitățile și limitele aplicării eșantionării în învățămînt, prin intervenția „principiului selecției", din care rezultă o seamă de dificultăți legate de alegerea eșantionului și analiza rezultatelor obținute. Spre ilustrare, găsim în paginile cărții lui M. Ionescu un experiment constatativ privind practica aplicării eșantionării și sondajului în școală. Constatările făcute cu acest prilej relevă inconsistența preocupărilor multor cadre didactice, lipsa *unei pregătiri sistematice* prealabile corespunzătoare pentru asigurarea unui randament profesional sporit, prin controlul și dirijarea activității in*structiv-educative* pe *baza* utilizării procedeelor amintite.

Or, se pledează convingător pentru o eșantionare care să ofere posibilitatea profesorului de a obține date referitoare la nivelul de cunoștințe al majorității elevilor, indiferent de nivelurile de reușită la care se situează, prin aplicarea acestui procedeu de lucru îmbinînd principiile grupării tipice cu principiile selecției.

Ultima parte, ca un corolar al tuturor preocupărilor ce vizează aducerea în actualitate a procesului didactic, este o succintă sau edificatoare incursiune în sfera mijloacelor de învățămînt, apreciate din aceeași perspectivă a controlului și conducerii științifice a activității de instruire. Aici, ca și în toate celelalte articulații ale conținutului lucrării, sînt oferite utile indicații tehnice și sugestii metodice privind folosirea unor mijloace audio-vizuale (diaproiecția, epiproiecția, retroproiecția, microproiecția, teleproiecția, proiecția statică, mașini de învățat, laboratorul didactic etc.).

Pentru cel care vrea să înțeleagă legitățile fenomenului didactic prin prisma unor exigențe contemporane, pentru cel ce realmente dorește să-și racordeze eforturile la cercetarea științifică pedagogică și să evadeze din empirism, cunoașterea și analiza aprofundată a lucrării semnată de Miron Ionescu devine imperios necesară.

Prof. univ. dr. RODICA CIUREA

O NOUĂ MODALITATE DE ANALIZĂ A SUCCESULUI ȘCOLAR TEMPORAR ÎN FUNCȚIE DE REZULTATELE POSIBILE

Conf. univ. V. RADULIAN, lector univ. M. TUFESCU

Problema succesului școlar, prin semnificația și importanța socială a implicațiilor sale, a căpătat în ultimul deceniu un loc tot mai important în literatura de specialitate. Din punct de vedere conceptual există modalități diferite de interpretare. Noi preluăm conceptul în sensul său de indicator sintetic global, fundamental al randamentului și productivității sociale a muncii în învățămînt [1]. Mergînd pe linia reperelor menționate în lucrarea citată succesul școlar (S) este considerat în sensul său cel mai larg și comprehensiv. Notele sale definitorii vor fi prezentate în cele ce urmează.

Articolul își propune să preia din sfera problematică S un aspect practic pentru cadrele didactice și anume analiza secvențială a S. Adică găsirea unor repere practice pentru măsurarea acestei atît de dificile mărimi care este S, pe un inteval scurt pentru constituirea personalității umane, așa cum este un an de învățămînt. În acest fel ne referim la aspectul succesului școlar temporar (ST), a cărui analiză prezintă o importanță practică deosebită pentru alegerea și diferențierea metodologiei de către cadrele didactice în procesul de optimizare formativă a disciplinelor respective și în funcție de colectivul de elevi pentru care se realizează acest proces.

Notele conceptului de succes școlar

Notele definitorii ale conceptului de succes școlar într-o viziune nouă, comprehensivă, au fost definte și analizate anterior [2]. Pe plan teoretic și practic se desprind următoarele șase caracteristici fundamentale ale succesului școlar.

1) **Raportul informație-formație** implică unul dintre indicatorii folosiți anterior pentru estimarea S și anume cunoștințele elevului. Se pierde uneori din vedere însă relația dintre cantitatea informațiilor pe care o posedă elevul și capacitatea sa de a opera cu aceste informații. Raportul între aceste aspecte este labil în funcție de conținutul problematicii de abordat. Sînt situații cînd unele capitole sau chiar discipline implică relații între concepte, dificil de relevat datorită vîrstei elevului. În orice caz însă, cadrul didactic trebuie să se situeze în limitele cerințelor unui învățămînt modern, formativ, în care aspectul operațional să fie folosit cu maximă intensitate. Acest aspect este și trebuie să fie de altfel elementul care selecționează și structurează cuantumul informațional.

2) **Raportul teoretic-practic** se impune în mod logic ca o continuare a ideii precedente. Aspectul operațional nu se limitează la sfera modelelor mentale. Este definitoriu pentru învățămîntul modern din țara noastră faptul că încetează să mai fie o simplă pregătire pentru viață, el devine o parte concomitentă și integrală a vieții, factor nemijlocit de progres și dezvoltare definindu-și obiectivele și prioritățile. Astfel nu se poate concepe un succes școlar fără a oferi elevului posibilitatea de a-și pune în practică cunoștințele începînd cu lucrările de laborator pînă la practica în producție. Este interesant de subliniat faptul că în prelungirea raportului teoretic-practic în definirea S se naște problematica vastă a raportului **succes-școlar — succes în producție.** În acest sens se impune pentru școală ideea asigurării unei **succesiuni de nivele practice — operaționale** în formarea elevului.

3) **Raportul formativ-educativ,** succese ale criteriilor anterioare printr-o strînsă relație de dezvoltare. Cadrul de manifestare al succesului școlar este asigurat în situația în care formația intelectuală

[1] V. RADULIAN, coordonator, *Lichidarea și combaterea repetenției. Caiete de pedagogie modernă nr. 7*, E.D.P., București, 1978.
[2] Ibidem.

și pregătirea utilă societății se împletesc organic cu asimilarea valorilor morale ale societății noastre, cu formația patriotică și umanistă a elevilor.

Un număr de alte trei note definitorii ale S, deși nu sînt contestate sînt ignorate sau eludate în practica școlară și se impune a fi relevate.

4) **Nota subiectivă de apreciere** în recunoașterea performanței sau calităților elevului de către profesor, colectivul de cadre didactice sau colectivul de elevi în care este integrat. Din punctul de vedere al profesorului performanța elevului este înregistrată sub formă de note în sistemul 10 la 1. Sistemul de notare, considerînd că are în vedere cele trei note definitorii ale succesului școlar citate anterior, implică erori subiective prin intervenția a trei factori: a) factorul mobilizării specifice a elevului (FM); b) cerința specifică lecției sau probei de cunoștințe (FC) și c) „absența" elevului (FA).

Factorul mobilizării specifice a elevului (FM) este fluctuant ca mărime de la o dată la alta și de la un elev la altul ca urmare a unei game largi de caracteristici psihologice și sociologice, abordate de literatura de specialitate. Modificări aleatorii se înregistrează și în privința **cerinței specifice a lecției sau probei de cunoștințe** (FC) întrucît gradul de dificultate al acestora nu se poate, din considerente obiective, egaliza. Se adaugă și un al treilea factor: **„absența" elevului** (FA) care mărește la rîndul său modificările de notare create de primii doi.

5) Evaluarea S se face nu numai prin aprecierea raportului existent între obiectivele urmărite și cele realizate în procesul de învățămînt, dar și prin **raportul dintre performanța realizată și potențialul elevului.** Din acest punct de vedere situația trebuie apreciată corect. O notă de vîrf cum este 8 sau 9 nu reprezintă în sine un S; depinde cui se adresează. Dacă este cazul unui elev care a depus eforturi deosebite pentru a o obține, situația nu este evident similară cu cea a unui elev care a obținut-o sub posibilitățile sale printr-o pregătire superficială. Întrucît acest aspect introduce o eroare substanțială de apreciere a S, nota în sine nu poate constitui o măsură a mărimii citate, iar studiul nostru propune o modalitate practică de rezolvare a problemei prin respectarea relației dintre performanța realizată și potențialul elevului (a se vedea mai jos).

6) Cadrul succesului școlar este asigurat în egală măsură și de **raportul între succesul/insuccesul elevului sau colectivului de elevi și cel al profesorului sau colectivului de cadre didactice.** Combinațiile ce se realizează între cele două aspecte ale succesului conduc în ceea ce-l privește pe elev sau colectivul din care face parte, la configurarea unor domenii diferite valoric în privința performanțelor realizabile. Din această cauză mărimea rezultantă a succesului școlar nu poate fi comparată practic pentru diferite colective de elevi și profesori în termeni absoluți, ci relativi. Această teză este valabilă și în privința comparațiilor dintre elevii aceluiași colectiv, caz în care se reflectă nota caracteristică a succesului școlar discutată la punctul 5).

Spre o metodă dialectică de evaluare a succesului școlar

Este cunoscut din practica didactică faptul că, pe parcursul evoluției lor școlare, elevii se modifică din punctul de vedere al capacității de abordare a problematicii vieții. Nu survine numai o creștere calitativă și cantitativă a experienței de cunoaștere, ci și o modernizare a modelului de acțiune prin schimbări uneori insesizabile, ale diferitelor laturi ale personalității. Se cunosc astfel elevi care în cursul gimnazial nu obțin performanțe deosebite fiind considerați ca lenți și ineficienți, pentru ca ulterior, în școală sau în viață să se releve ca oameni de mare profunzime și eficiență deosebită. Sau situația elevilor de factură „vivace", cu o viteză mare de reacție și eficiență sporită care ulterior scad ca performanțe din cauza instalării superficialității.

Succesul școlar **(S)** se modifică deci de la o etapă la alta a dezvoltării personalității umane și se impune o apreciere a sa în dialectica evoluției pe care o suferă. În acest sens ne propunem precizarea cîtorva concepte.

Etapa de succes școlar reprezintă un interval bine definit psihopedagogic în evoluția personalității umane. Din acest punct de vedere se pot prelua cele trei etape ale periodizării dezvoltării elevului în școală, întrucît acestea reflectă particularități comune: fiziologic, psihologic și pedagogic.

În cadrul unei etape de succes școlar, care este caracteristică din punct de vedere didactic unui ciclu de învățămînt, se pot desprinde patru **perioade de succes școlar.** Fiecare la rîndul său cu o durată de un an de învățămînt, reprezintă pe plan psihopedagogic o secvență unitară a evoluției elevului sau colectivului de elevi în ansamblu. Această evoluție se desfășoară în vederea soluționării unui cîmp de probleme de cunoaștere specifice, concretizabile de exemplu prin aria de discipline a anului de învățămînt, cît și prin formarea, pe această bază, a unor modele de acțiune răspunzînd unor cerințe tot mai complexe pe plan social și mai clar identificate din punct de vedere moral-uman.

Pe parcursul unei perioade de succes școlar dialectica procesului ne obligă a

distinge un număr de cîteva **niveluri de succes şcolar** pentru elev sau colectiv în ansamblu. Trecerea de la un nivel la altul se realizează printr-o **fază de succes şcolar maxim,** reprezentînd saltul calitativ. Atins noul nivel urmează o **fază de aparent insucces** sau de **pseudoinsucces** ce caracterizează intervalul de timp necesar consolidării noilor cunoştinţe asimilate nu numai ca fond noţional, dar mai ales ca aspect operaţional, şi de integrare a noului în structurile logice constituite anterior. Din punct de vedere practic, o evoluţie normală atît pentru elev, cît şi pentru colectivul de elevi se reprezintă prin succesiuni regulate de faze de succes şcolar şi faze de pseudoinsucces. Orice prelungire (în ambele sensuri deci) întîrzie atingerea unui nou nivel de succes şcolar.

Complexitatea conceptului de succes şcolar, în sensul dezbătut anterior, ne obligă ca pentru estimarea performanţelor să folosim cinci parametri fundamentali: STE, K, GD, $\overline{STE}$ şi $\overline{STC}$, pe care îi explicăm mai jos. Evidenţierea semnificaţiei lor se poate face începînd cu primul (STE) care este determinant în calcul pentru ceilalţi patru, împreună cu mediile elevilor şi colectivului.

Prin **succesul şcolar temporar al elevului** (STE) înţelegem raportul între nota reală, înregistrată la un moment dat, şi nota posibilă pentru momentul respectiv.

Rezultatul posibil al elevului I la timpul T ($RP_{I,T}$) se poate estima prin media geometrică dintre nota medie a elevului I (ME_I) rezultată din analiza probelor de cunoştinţe pe parcursul anului respectiv şi nota medie a colectivului de elevi la timpul $T(MC_T)$:

$$(1)\ RP_{I,T} = \sqrt{ME_I \cdot MC_T}$$

în care: $(2)\ ME_I = \frac{1}{t}\sum_{T=1}^{t} R_{I,T}$

unde I = constant
iar T = 1...t

$$(3)\ MC_T = \frac{1}{n}\cdot\sum_{I=1}^{n} R_{I,T}$$

unde T = constant
iar I = 1...n

ME exprimă în principiu, potenţialul mediu al elevului reflectînd nivelul mediu al mobilizării sale (FM). MC_T prezintă o altă semnificaţie implicînd pe de o parte valoarea mobilizării specifice fiecărui elev la timpul T (FM) cît şi gradul de dificultate specific lecţiei, respectiv probei de cunoştinţe date (FC_T).

Astfel:

$$(4)\ STE_{I,T} = \frac{R_{I,T}}{RP_{I,T}} = \frac{R_{I,T}}{ME_I \cdot MC_T}$$

unde $R_{I,T}$ = nota reală a elevului I obţinută la proba de cunoştinţe (timpul) T şi supusă acţiunii celor trei factori de modificare subiectivă citaţi anterior: FM, FC, FA.

Pe baza calculului lui STE ceilalţi patru parametri se estimează după cum urmează.

K reprezintă un indice general de apreciere a succesului şcolar la un moment dat pe care îl desemnăm sub numele de **coeficient de reuşită** al colectivului de elevi. El este practic proporţia numărului de elevi ce se autodepăşesc la timpul T şi respectiv înregistrează valori STE 1.

GD sau **gradul de dificultate** al probei (lecţiei) semnifică proporţia de elevi ce înregistrează la proba (lecţia) respectivă note mai mari decît media colectivului la timpul dat.

$\overline{STE_T}$ sau **succesul şcolar temporar al elevului mediu** cuantifică mărimea medie a autodepăşirii pentru un elev, fiind un indice individual analitc. El este o medie a valorilor STE la timpul T;

$$(5)\ \overline{STE_T} = \frac{1}{n}\cdot\sum_{I=1}^{n}\frac{R_{I,T}}{RP_{I,T}}$$

$\overline{STC_T}$, **succesul temporar al colectivului de elevi** reprezintă mărimea medie a autodepăşirii pe care o înregistrează colectivul la timpul T. Este un indice colectiv, analitic care se calculează după ecuaţia (6).

$$(6)\ \overline{STC_T} = \left(\sum_{I=1}^{n} R_{I,T}\right)\left(\sum_{I=1}^{n} RP_{I,T}\right)^{-1}$$

Reprezentarea într-un grafic cartezian a indicilor K, GD, $\overline{STE}$ $\overline{STC_T}$, cîte două sau în combinaţii, conduce la realizarea unei imagini a evoluţiei succesului şcolar pe care o numim **spirociclogramă.** Graficul obţinut, de forma unei spirale mai mult sau mai puţin simetrice şi ascendente, permite din punct de vedere practic, în funcţie de semnificaţiile indicilor implicaţi, identificarea evoluţiei succesului şcolar, conducînd la concluzii de o deosebită importanţă în privinţa modelării unor strategii didactice eficiente pentru colectivul de elevi şi specialitatea concretă analizată.

Se identifică o gamă largă de familii de spirociclograme grupabile în două clase fundamentale: 1) spirociclograme plane (cu două axe) şi 2) spaţiale (cu trei axe).

Pentru analiza eficientă a unui colectiv de elevi din punctul de vedere al evoluţiei succesului şcolar este necesar a se folosi un număr cît mai mare de spirociclograme spre a se surprinde procesul din diferite puncte de vedere în funcţie de indicii folosiţi sau combinaţiile lor.

Tabelul nr. 1 — Valorile $STE_{I,T}$ unde I = 1...23 iar T = 1...8

T	T_1	T_2	T_3	T_4	T_5	T_6	T_7	T_8
1	1,0683	0,9912	1,0014	1,1235	1,1132	0,9519	1,1823	1,15111
2	0,8315	1,0286	1,0392	1,2935	1,0268	0,9879	1,1042	0,95556
3	0,9853	1,1754	1,0556	0,7895	1,0309	1,0034	1,1216	0,9707
4	1,1074	1,0275	1,0380	0,0000	1,0237	1,1101	0,9804	0,9546
5	0,8958	0,9697	0,9796	0,6979	1,1063	0,9313	1,1896	0,9009
6	0,8559	0,9583	1,0698	1,0669	0,9567	0,0000	0,0000	0,8903
7	0,8833	0,9561	0,0000	1,3762	0,0000	0,0000	0,7820	0,8883
8	0,8654	0,0000	0,0000	0,8090	0,0000	0,0000	1,0216	1,2433
9	1,1002	1,0208	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,9740	1,0669
10	0,9122	0,9875	0,8551	0,8528	1,1266	0,9483	0,8076	1,0485
11	0,8513	0,7899	0,9310	1,1938	0,9199	1,0115	1,1306	1,2231
12	0,9417	0,0000	0,8828	0,7337	1,0177	1,1189	0,8338	0,0000
13	0,8583	0,9291	1,0727	0,8024	1,0599	1,0197	1,1398	1,1098
14	0,8583	0,9291	0,9386	0,9361	1,0599	1,1472	1,0132	1,1098
15	0,9296	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,9602	0,0000
16	1,1689	1,0846	1,0957	1,0927	1,0827	1,0416	1,1499	1,1196
17	0,9690	1,0275	0,9080	0,0000	1,0257	0,9868	1,2255	1,0739
18	0,8696	1,0766	1,0868	0,0000	0,8054	1,0331	0,8982	1,1244
19	0,0000	1,0366	0,0000	1,0445	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
20	0,9296	1,0063	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
21	0,8421	0,7814	0,9473	0,0000	0,9360	0,0000	0,0000	0,0000
22	0,8297	0,0000	0,2332	0,0000	0,9222	0,0000	0,0000	0,0000
23	0,9225	0,0000	1,0089	0,8624	0,8545	1,0961	0,0000	0,0000

Tabelul nr. 2 — Valorile K, GD, $\overline{STE_T}$ și $\overline{STC_T}$

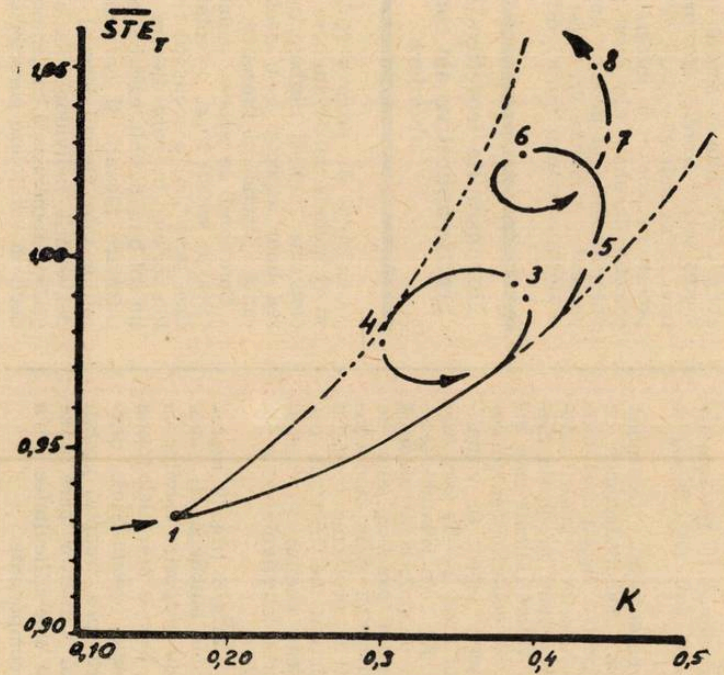
	T_1	T_2	T_3	T_4	T_5	T_6	T_7	T_8
K	0,1739	0,3913	0,3913	0,3043	0,4348	0,3913	0,4348	0,4348
GD	0,2727	0,5000	0,4706	0,4667	0,5882	0,1428	0,4706	0,5000
$\overline{STE_T}$	0,9307	0,9889	0,9908	0,9785	1,0041	1,0277	1,0303	1,0519
$\overline{STC_T}$	0,9325	1,0511	0,9948	0,9975	1,0083	1,0465	1,0533	1,0834

Exemplificarea metodei

Pentru a ilustra mai bine metoda analizei spirociclogramelor în estimarea succesului școlar temporar vom folosi rezultatele unui experiment didactic concret pe care l-am efectuat în anul școlar 1976—1977. Colectivul de elevi studiat a fost supus la opt probe de verificare a cunoștințelor. În tabelul nr. 1 prezentăm valorile $STE_{I,T}$ calculate sub formă zecimală. Forma procentuală se obține prin înmulțirea valorilor cu 100.

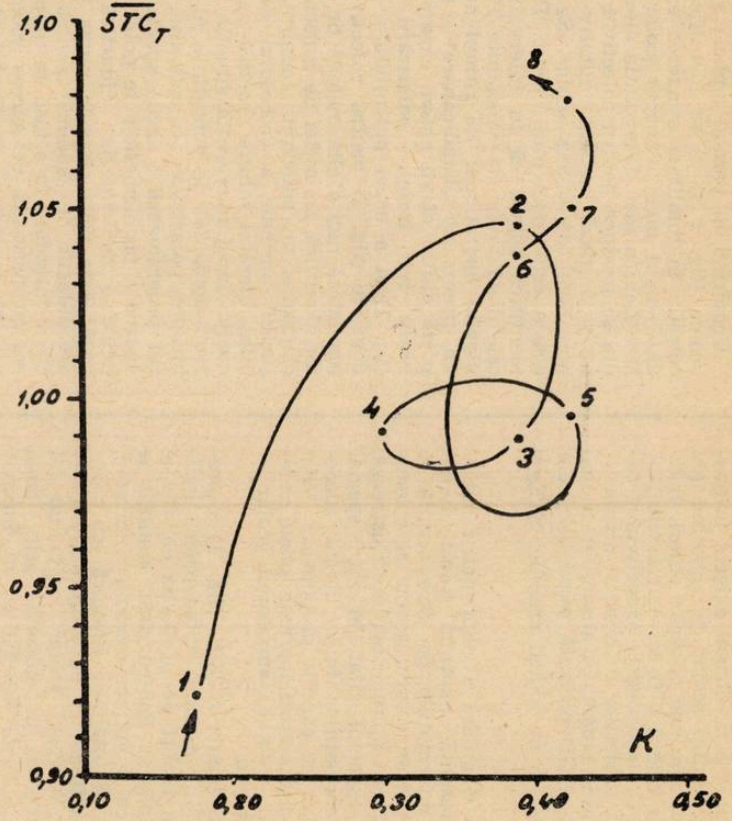
Datele din tabelul nr. 1 permit calculul valorilor lui K, GD, $\overline{STE_T}$ și $\overline{STC_T}$ prezentate în tabelul nr. 2.

După datele tabelului se observă că in-



SPIROCICLOGRAMA PLANĂ DUBLĂ $\overline{STE}_T/K$
(EXPLICAȚII ÎN TEXT)

Fig. 1



Spirociclograma plană dublă STC_T/K (explicații în text)

Fig. 2

dicele K pare a fi cel mai exigent în evaluarea succesului şcolar, înregistrînd (cu o excepţie) cele mai coborîte valori. Indicile GD se relevă a fi cel mai sensibil în înregistrarea insucceselor colectivului datorate atît scăderilor valorice şi nonparticipărilor individuale. În ansamblu, indicii globali K şi GD prezintă variaţiile cele mai mari faţă de indicii analitici $\overline{STE_T}$ şi $\overline{SCT_T}$.

Analiza singulară a celor patru indici, deşi interesantă, exprimă totuşi numai parţial informaţiile pe care aceştia le deţin asupra succesului şcolar al colectivului analizat. Spirociclograma ilustrează, pe lîngă aspectul citat, în mod special aspectul corelaţiilor între indicii succesului şcolar pe care îi propunem. Vom analiza două spirociclograme plane referitoare la evoluţia succesului şcolar al elevului mediu.

Spirociclograma $\overline{STE}$/K (fig. 1) reprezintă evoluţia mărimii autodepăşirii individuale în raport de proporţia elevilor ce se autodepăşesc. Pentru cazul analizat se prezintă ca o spirociclogramă normală, simetrică, în totalitate levogiră (cu răsucire spre stînga) şi de ritm uniform — crescend. Succesul şcolar individual (al elevului mediu) se realizează prin două nivele (T_1—T_4 şi T_5—T_7) şi un început pentru al treilea printr-o fază de salt (T_7—T_8). Se desprind cîteva caracteristici cantitative care se impun a fi comentate.

a) Posibilităţile de autodepăşire individuală (valori STE $>$ 1) se realizează după prima fază, începînd cu etapa de salt a celei de-a doua (T_5).

b) Proporţia autodepăşirii în colectiv este în tot intervalul sub 50% ($K_{max} = 0{,}4348$).

Din cele două caracteristici împreună rezultă o problemă sociopedagogică cu totul neaşteptată pentru simetria şi uniformitatea spirociclogramei: pentru momentele de reuşită şcolară proporţia elevilor ce realizează valori ridicate este inferior celor cu valori coborîte pentru colectivul studiat. Acest aspect se vizualizează şi prin sensul fazei T_7—T_8 care este regresiv ca valori K. Cele relatate semnifică un **simptom de polarizare valorică a colectivului.** Soluţia practică este de identificare a fazei critice şi în mod concret a domeniului de probleme care nu a fost perfect asimilat de întregul colectiv. În acest sens analiza spirociclogramei autodepăşirii colectivului este de un interes deosebit.

Spirociclograma $\overline{STC_T}$/K (fig. 2) reprezintă evoluţia mărimii autodepăşirii colectivului în raport de proporţia elevilor ce se autodepăşesc. Este o spirociclogramă vizibilă contorsionată, nesimetrică, dextrogiră (cu răsucire spre dreapta) posibil pînă în T_8 (sensul ulterior pare a se schimba). Specifică este dificultatea de a se distinge fazele componente.

Urmărind în paralel ambele spirociclograme (fig. 1 şi 2) se identifică pentru colectiv în totalitate atingerea exclusiv a unui singur nivel de succes şcolar (T_1—T_6). Modificarea faţă de evoluţia elevului mediu se produce pentru colectiv în T_4 cînd nu se iniţiază un salt calitativ către un nou nivel de succes şcolar. Se pare că acesta este momentul critic. Practic se identifică faptul că în intervalul dintre cele două probe de cunoştinţe T3—T4 **fie nivelul operaţional fie ritmul au produs un proces de „handicapare" pentru o parte dintre elevii clasei, care s-a manifestat sub forma polarizării valorice** (fig. 1) **şi a bazei potenţialului de autodepăşire (fig. 2) pentru colectiv.** De remarcat că nici o altă metodă de cercetare nu identifică un astfel de aspect. Spirociclograma, un adevărat „radar" al desfăşurării normale a procesului de învăţămînt, oferă şi soluţia practică pe plan didactic. Imediat relevată situaţia şi identificat domeniul de cunoştinţe în care s-a început polarizarea colectivului, profesorul programează o lecţie specială de revedere a problematicii de polarizare, utilizînd o metodologie didactică diferenţiată. Este ceea ce s-ar putea numi un act didactic de „sudură" pentru colectiv. Orice întîrziere face însă ca timpul rămas pentru perioada de succes şcolar urmărită să se reducă şi nivelul acestuia să rămînă mai coborît decît în condiţiile unei atente coordonări didactice. Remarcăm de asemenea faptul că situaţiile globale, pe elev mediu, nu relevă (cu excepţia spirociclogramelor) posibilităţile unor procese de insucces şcolar ce se cer evitate. Totodată în sensul realizării unui succes şcolar scontat, eforturile şcolii trebuie să se îndrepte către asigurarea unui proces de continuă integrare a fiecărui colectiv de elevi, din acest punct de vedere, identificînd prompt tipurile de randament existente în acest colectiv, cu desfăşurarea unei munci diferenţiate.

Dimensiunile teoretico-filozofice şi practic aplicative ale concepţiei de abordare

Conceptul de progres şcolar, dialectica sa şi metoda sa de studiere prin spirociclograme implică dezbaterea şi sublinierea unor aspecte de o deosebită importanţă didactică şi filozofică.

Conceptul de succes şcolar trebuie înţeles în sensul larg, potenţat de evoluţia fără precedent a societăţii româneşti contemporane, în care fiecare cetăţean are un rol bine definit, existînd cadrul de manifestare plenară şi creatoare a capacităţilor sale. Cadrul larg al posibilităţilor dezvoltării individuale în societatea socialistă românească contemporană nu face decît să sublinieze caracteristica de **uma-**

nism revoluționar proprie societății noastre.

Sub raportul practicii didactice, o modalitate extrem de importantă de manifestare a umanismului revoluționar este reprezentată tocmai de procesul de identificare a trăsăturilor definitorii ale fiecărui elev în parte și folosirea acestei analize în favoarea dezvoltării personalității umane după reperele succesului școlar și mai ales social.

Cunoașterea dezvoltării personalității elevilor implică astfel, pentru elaborarea strategiilor instructiv-educative, analiza succesului școlar individual și colectiv pentru fiecare etapă și perioadă în parte. Se impune mai ales un studiu atent de caz pentru situațiile de insucces școlar.

Din acest punct de vedere modalitatea de analiză a succesului școlar pe care o propunem deschide posibilități cel puțin în două sensuri. În primul rînd se poate realiza un studiu de caz pentru o perioadă desfășurată, folosindu-se repere superioare altor modalități de identificare a nivelului de manifestare pentru succesul școlar, cît și a dialecticii de desfășurare în continuare a procesului cu posibilități de prognoză. În al doilea rînd, analiza propusă identifică și randamentul strategiei didactice utilizate cu relevarea unor faze de slab randament care se cer ulterior reconsiderate. Din rezultatele obținute se profilează necesitatea obiectivă ca pentru perioada unui an de învățămînt să se realizeze două niveluri de succes școlar înregistrat prin două cicluri ale spirociclogramei, pentru a exista siguranța unui succes școlar real în privința unui colectiv de elevi.

Aspectele analizate implică o concluzie care decurge logic. Efortul de a trece la o nouă calitate se poate concretiza pe planul realizării omului nou numai prin elaborarea unor strategii didactice educaționale de maximă comprehensiune datorate unor metodologii științifice de mare randament.

Formarea aptitudinilor tehnice în atelierele școlare*

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, corolarul modernizării școlii românești, incumbă o multitudine de corelații între cele trei componente, a căror investigație reprezintă premisa inițierii și organizării unor acțiuni concrete în vederea optimizării procesului de învățămînt, a amplificării caracterului său formativ. Lucrarea lui Dumitru Ozunu reușește să pătrundă în acest „laborator" al formativității, dezvăluindu-ne o parte din mecanismele uneia din cele mai semnificative componente ale sale, cea a aptitudinilor în general, a aptitudinilor tehnice în special.

Dacă unele cercetări psihologice nu au o finalitate pedagogică, deși se referă la domeniul școlii, iar unele cercetări pedagogice nu sînt fundamentate din punct de vedere psihologic, de unde inconsistențele care decurg, lucrarea despre care ne referim reușește să realizeze un echilibru între cele două domenii, psihologic și pedagogic, nu printr-o simplă juxtapunere, ci prin relevarea unor corelații în procesualitatea interacțiunii lor.

Pentru ca cercetarea să cîștige în consistență și profunzime, autorul își circumscrie încă de la început aria preocupărilor, oprindu-se asupra interdependenței dintre munca productivă în atelierele școlare și aptitudinile tehnice ale elevilor din ciclul gimnazial, mai bine-zis asupra contribuției acestor activități productive la dezvoltarea aptitudinilor tehnice ale preadolescenților. Aspectele pedagogice fiind mai mult implicate și presupuse de actualul cadru organizatoric, autorul insistă, cum e și firesc, asupra consecințelor pe care procesul de instruire tehnico-practică îl are asupra stimulării potențialităților latente, înscrise în programul genetic al fiecărui individ, și a formării aptitudinilor tehnice, solicitate tot mai mult în activitatea omului zilelor noastre.

Consultînd o bogată literatură de specialitate consacrată acestor particularități psihice, autorul conchide că aptitudinile tehnice sînt sociale prin destinație, sînt de natură intelectuală și au o structură complexă. Studiind apoi specificul muncii productive în atelierul școlar, ajunge la constatarea că mediul de aici este tehnic prin specific, complex prin varietatea solicitărilor și comportă o amprentă intelectuală datorită căilor de rezolvare a diferitelor probleme legate de instruirea tehnico-productivă. De aici concluzia cu valoare pedagogică : „Între cele două elemente : aptitudinile tehnice (factorul care trebuie format) și atelierul școlar (factorul care trebuie să formeze) există o corespondență care creează premisele unui raport educativ" (p. 144).

Bazîndu-se pe cele de mai sus, autorul își organizează cercetarea prin selectarea eșantionului, elaborarea metodelor și instrumentelor de adunare a materialului faptic, precizarea etapelor, momentelor de înregistrare a rezultatelor, a modalităților de prelucrare și întepretare a datelor consemnate și înregistrate. Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a trei ani școlari, fiind marcată de trei momente de intervenție : o examinare psihologică inițială în vederea stabilirii nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice, considerat ca punct de plecare, o examinare a nivelului dezvoltării aptitudinilor tehnice la mijlocul intervalului și în fine o examinare finală cu scopul de a evidenția gradul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice în faza de încheiere a experimentului. În acest fel s-au putut urmări diverse particularități legate de ritmul evolutiv specific elementelor din structura acestei categorii de aptitudini, studierea longitudinală fiind o rezultantă a studierii transversale.

Pentru înregistrarea periodică a rezultatelor obținute în cadrul procesului de pregătire practică, autorul a apelat la o serie întreagă de metode și indicatori statistici (coeficient de viteză, coeficient de precizie, coeficient de progres etc.).

Rezultatele examinărilor psihologice pe care le-a efectuat, supuse corelațiilor, i-au permis autorului să facă anumite estimări asupra dezvoltării diverselor componente incluse în structura aptitudinilor tehnice.

Validarea cercetării se face prin analiza randamentului elevilor în cadrul procesului de instruire tehnico-practică în atelierul școlar, analiză ce se întreprinde pe clase (cl. a VI-a cl. a VII-a, cl. a VIII-a). Se demonstrează în acest mod interacțiunea ce există între nivelul aptitudinilor tehnice și calitatea instruirii tehnico-practice.

Conchidem deci că prin conținutul său, prin ținuta sa științifică și prin finalitatea ei lucrarea se impune în panorama cercetărilor psihopedagogice autohtone ca o contribuție valoroasă.

Conf. dr. IOAN NICOLA

* DUMITRU OZUNU, *Formarea aptitudinilor tehnice în atelierele școlare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1978.

ÎNȚELESURI CONTEMPORANE ALE RELAȚIEI DINTRE ȘCOALĂ ȘI MEDIUL DE VIAȚĂ SOCIALĂ

„Educația nu mai este astăzi o lume în sine. Ea este și o reflectare a lumii. Școala este subordonată societății și participă la scopurile ei". Aceste adevăruri pe care le-au citat cu cuvintele binecunoscutului raport al UNESCO „A învăța să fii" sînt aplicabile și școlii noastre. Învățămîntul românesc are astăzi misiunea de a asigura pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate, în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și spirituale, formarea și educarea omului nou, perfecționarea continuă a pregătirii profesionale științifice și tehnice a oamenilor muncii, organizarea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea creatoare a membrilor societății, ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere al poporului. El este, așadar, un invățămînt deschis cerințelor societății socialiste multilateral dezvoltate.

Dar societatea socialistă însăși capătă astăzi dimensiuni educative. Ea este o societate a muncii și creației, a oamenilor și pentru oameni. Pe drept cuvînt noua LEGE A EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI consacră adevărul că „Prin înfăptuirea obectivelor și sarcinilor sale, învățămîntul contribuie la ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională, de cultură și conștiință al întregului popor, la progresul general al societății". Legătura școlii cu societatea capătă, astfel, sensuri noi.

Cum trebuie pregătite tinerele generații astfel încît să fie mai bine îndeplinite cerințele educative ale societății ? Cum trebuie să se realizeze concret colaborarea școlii cu celelalte instituții sociale ? Care este poziția noastră față de unele teorii și idei pe această temă ? Ce direcții evolutive și mutații ale acestei relații implicate de progresul general al societății pot fi anticipate astăzi ? Ce lipsuri și eventuale riscuri pot să apară în calea integrării și mai profunde a școlii în viața societății ? ș.a.

Acestea au fost o parte din problemele abordate într-o discuție organizată de revista noastră cu cîțiva specialiști și cercetători în domeniul educației. Au luat parte : conf. univ. VIRGILIU RADULIAN, directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, rector al Institutului central de perfecționare a cadrelor didactice, conf. univ. dr. IULIAN NICA, director-adjunct la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, conf. univ. dr. ACULIN CAZACU, de la Universitatea din București, lector dr. EMIL PĂUN, de la Universitatea din București, lector dr. ION CIOCAN, de la Universitatea din București, dr. PETRE BĂRBULESCU, de la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.

„Societatea fără școală" sau cetatea educativă" ?

REDACȚIA : V-am ruga să începem discuția noastră cu precizarea unor puncte de vedere teoretice. Aceasta mi se pare cu atît mai important cu cît teoria problemelor relației școală-societate se confruntă astăzi cu opțiuni și viziuni extremiste. Pe de o parte optimismul nestăvilit, pe de alta un pesimism prea puțin justificat științific. Pe de o parte viziunile încrezătoare care au dus la celebrul concept al societății ca „cetate educativă" prezentat de UNESCO în remarcabilul raport „A învăța să fii" ; pe de altă parte „scandalul" stîrnit de teoria „deșcolarizării societății" al cărei autor este Ivan Illich. Dar extremismul implică, fatalmente, riscuri și conduce la erori. V-am ruga să vă referiți — în măsura în care le considerați reale — la aceste cîteva

probleme de pe poziția pedagogiei noastre marxiste.

ACULIN CAZACU : Ideea devenirii societății ca „cetate educativă" este, după părerea mea, în mare parte, expresia unei perspective, în sensul larg al termenului. Adică o dezirabilitate în raport cu destinele școlii. Cred însă — repet — că ideea este realistă. Și societatea noastră socialistă evoluează într-o astfel de direcție.

REDACȚIA : S-au formulat unele opinii ce par îndreptățite în legătură cu caracterul utopic al acestei concepții.

ACULIN CAZACU. Am spus, viziunea este într-o măsură utopică, dar nu în întregime. Și societatea noastră evoluează spre a deveni dacă nu „o cetate educativă" — expresia este cam eseistică ! — cel puțin un mediu educativ global. Dar aici, „cel puțin" înseamnă „foarte mult". Societatea noastră își va construi structuri care generează mediu educațional. Acesta presupune funcții de formare și instruire, în general de modelare a potențialului uman de care dispune.

REDACȚIA : Ce înseamnă „structuri" în contextul la care vă referiți ?

ACULIN CAZACU. Da, ideea de „structuri" trebuie accentuată. Căci, într-o oarecare măsură, procesele socioeducaționale, așa cum se desfășoară ele astăzi, sînt, încă, doar forme. Dar aceste forme trebuie să-și găsească un conținut corespunzător. Astăzi aceste forme imită, neîndoielnic, extensiunea școlară spre societate și viață. Dar pentru ca „spargerea zidurilor școlii" să devină reală, este necesar ca școala să pătrundă adînc în viața societății atît prin formele sale tradiționale cît și prin însușirea coerentă, științifică a problemelor vieții sociale.

VIRGILIU RADULIAN. Eu cred că vorbind în accepțiunea dată de tov. Cazacu, de educație globală și permanentă, se poate spune că societatea socialistă este prin însăși natura ei eminamente educativă. Școala acționează azi în numele societății și cu sprijinul susținut, aș spune mobilizator chiar, al întregii societăți, dar ea nu epuizează conținutul procesului educațional. Or, acest aspect de conținut al instrucției și educației este fundamental pentru definirea problemei ce o discutăm. Nu este vorba prin urmare, numai de edificarea unor structuri. Am putea adăuga la acestea ideea că avem deja și strategii unitare pentru acțiunea educativă.

ACULIN CAZACU : Acest caracter al societății noastre de a fi eminamente educațională este deocamdată o tendință, încă nerealizată pe deplin. Este mai mult decît un potențial, o tendință ; dar totuși numai o tendință...

VIRGILIU RADULIAN : Desigur, procesul nu este decît parțial realizat. Dar este deja vorba de un **proces**, clar profilat !

ACULIN CAZACU : Am impresia că s-a extins prea mult însă și ideea „deșcolarizării" punîndu-se în gura lui Illich părerea că în general întreaga societate, că orice societate, trebuie să se deșcolarizeze. Aceasta nu este adevărat. Illich se referă numai la sistemul de învățămînt american.

REDACȚIA : Da, dar în spatele acestei critici particulare se ascunde o concepție sociopedagogică, filozofică chiar, ce nu poate fi „particulară". Cum ați comenta, de exemplu, finalul lucrării lui Illich — ne referim la versurile din poetul Evgheni Evtușenko — care lasă să se înțeleagă cu adevăratul erou simbolic al omului este Epimeteu, fratele și opusul lui Prometeu ?

ACULIN CAZACU : Finalul lucrării nu se concentrează în versurile lui Evtușenko. Ci în ideea de renaștere largă a omului, ca om epimetean, ca om al speranței și ca o contrapunere la ideea sacrificiului pe care o simbolizează destinul prometeic. Dar adevăratul „final" al concepției lui Illich, se află în „Convivialitatea", lucrarea sa apărută la 2 ani după „Deșcolarizarea societății". Aici el a explicat ideea de construire a unei societăți bazată pe asocierea cooperativ-voluntară a indivizilor în actul educativ.

PERTE BÂRBULESCU : Illich trebuie discutat, după părerea mea, și ca un caz psihologic. Este semnificativă evoluția ideilor sale din 1971 („Deșcolarizarea societății") și pînă în 1973 („Convivialitatea"). În 1971 el era un răspopit nemulțumit de faptul că sistemul școlar pe care îl traversase nu-l ajutase să devină un... popă autentic. Pe de altă parte nu trebuie uitat că toate criticile sale se adresează unei școli capitaliste.

EMIL PĂUN : Critica făcută de Illich sistemului de învățămînt american este apreciată ca fiind într-adevăr o parte bună a operei sale. Partea slabă, chiar foarte slabă este, neîndoielnic, aceea în care el propune ceva în locul școlii. De fapt el nu propune nimic sau aproape nimic din unghi valoric. El rămîne la un nivel cu totul utopic.

ION CIOCAN : Ideea și expresia de „cetate educativă" au o nuanță de opțiune utopică care rezidă în viitor. Ideea „deșcolarizării societății", deși se pretinde prospectivă, ne amintește mai degrabă de acea epocă a omenirii în care școala nu luase formă de instituție. Adică de comuna primitivă și sclavagismul timpuriu.

Avem o concepție proprie, solidă și științifică

REDACȚIA : Să revenim însă la prezent și să abordăm problemele școlii și societății socialiste românești de astăzi. Spre deosebire de toate aceste căutări, mai mult sau mai puțin îndreptățite ori

vane școala românească este profund ancorată în realitățile vieții sociale și are perspectiva unei întăriri și mai accentuate a legăturilor ei cu aceasta. Ce înseamnă însă, la nivelul realităților educaționale, a întări legătura dintre școală și societate ?

VIRGILIU RADULIAN : Este indiscutabil că forța și vitalitatea școlii noastre rezidă tocmai din integrarea ei în societate, din faptul că sarcina ei fundamentală este de a forma pe cetățenii de astăzi și de mîine ca oameni capabili de a participa plenar la progresul general. Documentele de partid, indicațiile personale ale secretarului general al partidului, consecvent principiale și fructuoase sînt, constant, pe linia întăririi legăturii dintre școală și mediul social. În consens cu aceasta, trebuie să înțelegem că ceea ce este în școală nu este numai în școală și pentru școală. Ci este cu o finalitate precisă de a transmite calitatea procesului educațional în calitatea produsului școlar ; adică în calitatea absolvenților, ca membri ai societății noastre socialiste.

PETRE BĂRBULESCU : Noi avem o concepție clară, solidă și științifică despre întărirea legăturii dintre școală și mediul de viața socială. Mă refer la cele două principii fundamentale, consfințite prin noua **Lege a educației și învățămîntului :** principiul politehnizării și principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. În același timp, să nu pierdem din vedere că școala este principalul factor de civilizație și cultură dar nu singurul.

EMIL PĂUN : Într-adevăr, trebuie să avem în vedere întregul potențial educativ al societății și utilizarea lui în cadrul sistemului școlar. Este o problemă care implică direct relația dintre școală și societate. Ea relevă faptul că această relație a căpătat noi dimensiuni în societatea contemporană. Dar trebuie avut în vedere și un aspect specific pe care ea îl evidențiază. Și anume acela al bilateralității acestei relații. Școala nu este numai dependentă față de societate și de transformările ei. Ea este un factor care generează progres social.

VIRGIL RADULIAN : Este neîndoielnic vorba de o dublă deschidere : aceea a școlii către societate și a societății către școală.

EMIL PĂUN : Dar problema care se ridică este următoarea : în ce măsură utilizează la ora actuală școala noastră acest potențial educativ al societății ? Eu cred că societatea dispune de sisteme care sînt, cel puțin implicit, educative dar care sînt insuficient utilizate în școală. Se menține încă o anumită închidere în sine a acestor subsisteme. Sau, mai bine-zis, este vorba de o anumită impermeabilitate a școlii în raport cu ele ; de exemplu cu alte instituții de cultură, cu instituțiile economice, cu mass-media ș.a.

PETRE BĂRBULESCU : O analiză atentă ne duce la concluzia că în trecut școala noastră se afirma, în bună măsură, ca un „sistem închis". Obiectul principal și eficiența învățămîntului se judeca, în esență, după gradul de „promovabilitate" dintr-o clasă în alta sau după procentul de foști elevi intrați la facultate. Numai în viziunea integrării învățămîntului cu cercetarea și producția obiectivele învățămîntului se extind la dimensiuni sociale, într-o viziune prospectivă, școala îndeplinind un rol primordial în pregătirea forței de muncă.

EMIL PĂUN : În fond, este vorba nu numai de integrarea cu cercetarea și producția ci cu societatea ca sistem.

ION CIOCAN : Este cert că societatea în ansamblul determinărilor ei politice, sociale, economice și spirituale determină educația, școala. Acestea din urmă apar astfel în calitate de determinant social. Dar școala este aceea care pregătește personalitatea multilateral dezvoltată și forța de muncă. Ea este, totodată, o „memorie selectivă" a umanității care preia și predă cunoașterea generațiilor tinere. În această calitate ea apare ca determinant. Prin școală societatea își menține legătura cu trecutul și viitorul într-un proces, ca să mă exprim filosofic, „continuu-discontinuu".

ACULIN CAZACU : Problema relației școală-societate nu trebuie totuși pusă atît de „determinist". Trebuie să avem în vedere consecințele acționale care decurg din această relație. Sistemul de învățămînt este, desigur, o formă a suprastructurii. În acest sens el este determinat economic, social și politic. Dar în contextul integrării cu știința și producția, învățămîntul tinde să se afirme ca factor de producție. Și trebuie luat ca atare.

„Și totuși, mai există încă unele neajunsuri practice"

VIRGILIU RADULIAN : Pe linia îmbinării învățămîntului cu cercetarea și producția, în ciuda realizărilor, continuă să existe și neajunsuri. Cel mai semnificativ după opinia mea, este acela că multe cadre didactice nu au controlul finalităților sociale ale procesului instructiv-educativ. Mai mult : o bună parte dintre cadrele didactice nici nu se preocupă de această problemă. Ele nu au **dinspre societate** „feed-back"-ul necesar pentru a-și modela și perfecționa propria lor activitate. În aceste condiții, își perfecționează activitatea „în sine și pentru sine". Din cercetări întreprinse de Institutul nostru rezultă că 6 din 10 profesori nu sînt preocupați de ce se

întîmplă cu elevii lor după ce au depășit ciclul în care au lucrat cu ei. Eșantionul a fost de peste 800 de cadre didactice și datele sînt deci semnificative. Într-adevăr, se pare că pe mulți învățători nu-i interesează cum evoluează foștii lor elevi în ciclul gimnazial ; destui profesori din gimnaziu nu se mai interesează ce se întîmplă cu elevii lor în treapta I de liceu ș.a.m.d. Or. aceeași mentalitate se păstrează și mai departe, lucrurile devenind deosebit de grave. Profesorii de liceu nu se interesează suficient de ceea ce se întîmplă cu absolvenții primei și celei de-a doua trepte. Deci nu-și pun decît sporadic problema integrării acestora în mediul social și de producție. Aceasta mi se pare a fi izvorul cel mai serios și păgubitor al formalismului în învățămînt și anume pentru că diminuează realizarea pe deplin a nevoilor sociale a școlii, influențează negativ integrarea ei în viața, în practica socială.

REDACȚIA : Este oare numai vina cadrelor didactice ? Numai mentalitatea depășită pe care o aminteați alimentează aceste neajunsuri ?

VIRGILIU RADULIAN : Există într-adevăr și următoarea problemă : este școala, ca instituție, suficient integrată în mediul social ? Și aici sînt neajunsuri de semnalat. Mai întîi, nu este evidentă o preocupare conjugată, o coordonare a eforturilor cadrelor didactice spre obiective strategic și unitar urmărite. Apoi nu există o suficientă preocupare din partea unor instituții și întreprinderi pentru preluarea corespunzătoare a absolvenților școlii și integrarea lor în activitatea practică, adecvată noii situații calitative a aspirațiilor și nivelului de educație și cultură al generațiilor tinere contemporane. Numai la întîlnirea eforturilor și preocupărilor de fond dintre cele două tipuri de instituții vor putea fi găsite soluțiile necesare.

PETRE BĂRBULESCU : Unele dintre dificultățile întîmpinate de către școală în aplicarea în practică a principiului integrării au fost generate de faptul că nu s-a înțeles în întregime esența indicațiilor conducerii de partid în acest sens. Un exemplu. În 1971, prin introducerea noului obiect de învățămînt „pregătirea tehnico-practică" s-a restrîns — în unele școli — preocuparea tuturor cadrelor în direcția pregătirii pentru viață și muncă a tineretului. De fapt, principiile politehnizării și integrării învățămîntului cu cercetarea și producția operează la toate nivelurile de învățămînt și pentru toate cadrele didactice. De la grădiniță și pînă la învățămîntul superior, chiar pe tot parcursul vieții. La fel s-a întîmplat și în unele cazuri în care funcția productivă a școlii a fost limitată la „producția materială", calculată în sume realizate de școală. Or, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat în repetate rînduri asupra **funcției formativ-educative a școlii** reliefînd necesitatea realizării unei inteligențe tehnice românești competitivă în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane. Această concepție integrată și polifuncțională situează învățămîntul românesc la nivelul celor mai avansate sisteme de învățămînt din lume.

VIRGILIU RADULIAN : Exact. Cerințele societății nu sînt ca școala să formeze îngust elevii, pentru o singură meserie. Secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la deschiderea anului școlar și universitar, punînd problema politehnizării întregului învățămînt a subliniat explicit că aceasta este o cerință socială generală, impusă de evoluția progresului tehnologic și de necesitatea policalificării și a mobilității profesionale în viitorul apropiat. Or, acestea nu pot fi asigurate printr-o pregătire îngustă, de tip meșteșugăresc.

Ceea ce, trebuie să recunoaștem, se mai întîmplă încă în multe școli. Ar trebui să se înțeleagă mai cuprinzător corelația dintre **ce** anume și **cum** anume din activitatea practică devine activitate formativ-productivă. Și încă ceva : corelația dintre tehnologia generală și tehnologiile specifice. Nu se poate trece cu elevii la pregătirea tehnologică specială înainte ca ei să o aibă pe cea generală. Aceasta presupune însușirea principiilor generale ale producției, formarea capacităților și deprinderilor principale, asigurarea flexibilității de gîndire și acțiune pentru a-i permite elevului ca, după absolvire să se integreze creator în procesul de producție, să poată avea o participare novatoare în cadrul activității practice.

Și mai este un aspect fundamental și principial evident și puternic pus în relief în toate documentele de partid : necesitatea de a îmbina armonios munca de rutină, de execuție cu cea de proiectare, conducere și evaluare a proceselor de muncă și tehnologice, ca singura modalitate apță să formeze forța de muncă în spirit creator, să pună premise temeinice pentru inițiativă, ingeniozitate și inventivitate, imperios solicitate de progresul tehnologic. Cît este de presantă această cerință decurge și din faptul simplu, dar semnificativ prin ele însești că în viitorul cincinal 8 din 10 tehnologii se vor modifica substanțial sau schimba radical. Deci, activitatea tehnico-productivă în școală trebuie să se proiecteze, organizeze și desfășoare cu fața spre viitor, nu spre trecut, cu o orientare esențialmente creativă și novatoare și nu practicist meșteșugărească. Esențial, din acest punct de vedere, este nu numai de a forma și desăvîrși deprinderi și priceperi, abilități tehnice și de muncă productivă, ci de a schimba mentalități și de a forma atitudini, de a cultiva convingeri, mo-

tivații și aspirații pentru munca în producție, de a forma cu alte cuvinte o concepție sănătoasă și temeinică în acest domeniu. Aceste orientări nu sînt opțiuni, ci exigențe fundamentale pentru a asigura la o calitate de nivel superior și în acest domeniu corespunzătoare cerințelor societății și producției în care vor activa absolvenții școlii.

ACULIN CAZACU: Trebuie să înțelegem astăzi învățămîntul și ca forță de producție. El produce forța de muncă. Or, în acest context el apare în mai mare măsură ca adaptat cerințelor sociale și economice.

ION CIOCAN: Orice meserie, reală presupune, în același timp, o latură de interrelaționare umană care, în școală, este, nu rareori, uitată. Elevul este învățat să devină bun tehnician și se uită că el mai trebuie să devină și om. În fond, este vorba de traducerea unilaterală în practică a unei strategii politice, înțelepte.

REDACȚIA: V-am ruga să faceți și unele referiri concrete.

ION CIOCAN: Desigur, eu am experiența modului în care se pregătește pentru viață studentul la Facultatea de fizică astăzi. Predau la această facultate, de mai multă vreme. Într-adevăr, studenții de la fizică sînt bine și profund pregătiți științific. Se spune chiar că nu știu să vorbească decît în formule și expresii matematice. Ei nu știu însă, după opinia mea, să „deguste" întotdeauna fizica ca pe o preocupare a omului de a-și îmbunătăți condiția. Cu alte cuvinte pierd din vedere latura umană a profesiei lor. Ei sînt prea puțin făcuți conștienți de faptul că un fizician este, întîi de toate om — și că lucrul cel mai important este relația interumană din interiorul îndeplinirii unei profesiuni și dinafara ei. Dar nu numai ei trebuie învinuiți de acest lucru. Ci și programul de învățămînt supraaglomerat cu discipline de specialitate.

REDACȚIA: Cum înțelegeți dumneavoastră posibilitatea de a fi depășite aceste neajunsuri?

ION CIOCAN: Încerc să dezvolt această înțelegere prin latura metodică a cursului pe care îl predau. Dar nu se poate face mult numai pe această cale. Eu privesc însă problema cu multă seriozitate. Mi se pare că este vorba de o sarcină politică importantă care nu a fost tradusă în strategii pedagogice corespunzătoare. Aceasta este, cred, calea pe care ar trebui să facem pași mai mari în sensul de a găsi cît mai repede și mai științific strategiile pedagogice de acțiune efectivă.

IULIAN NICA: Integrată procesului de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate, școala pregătește cetățeanul acesteia. Adică un om capabil să muncească și să creeze în societatea actuală și, în perspectivă, în cea comunistă. Documentele de partid, mai ales din ultimii 10 ani, stabilesc sarcini importante și obiective îndrăznețe în legătură cu această pregătire. Cum este și normal însă, acestea au o formulare politică în documente. Eu cred că nici noi ca oameni ai școlii, dar poate nici forurile de decizie în învățămînt, nu au făcut destul pentru a transpune obiectivele politice în obiective educaționale. Dau un exemplu. Conceptul de „personalitate multilateral dezvoltată" atît de clar din punct de vedere filozofic, mi se pare totuși insuficient precizat și, în consecință, prea puțin corelat cu luarea unor măsuri de perfecționare a învățămîntului nostru.

Este adevărat că, ultima perioadă s-a accentuat asupra caracterului practic al școlii și asupra educației tehnice, ca o componentă de mare importanță în formarea omului care trăiește într-o eră, pe drept cuvînt considerată, „a tehnicii". Dar tocmai din cauza menționată se uită cu acest prilej, că această formare mai presupune și alte componente. Și tocmai acelea care, în decursul istoriei sale, i-au dat omului atributele de demiurg al societății și al valorilor ei. Or, acestea nu pot fi socotite ca neesențiale. Tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat în repetate rînduri că omul societății actuale și al celei de perspectivă trebuie să-și însușească toate bunurile spirituale pe care le-a creat omenirea în domeniul științei și artei, al culturii și politicii. Or, cîteodată, acestea sînt neglijate în școală tocmai pentru că nu au fost găsite conceptele și obiectivele pedagogice concrete, operaționale în planul școlii, pentru a da o realitate practică la înălțimea acestei concepții politico-educativă, atît de cutezătoare și înțeleaptă.

„O afirmăm autocritic: cercetarea psihopedagogică trebuie să devină mai cutezătoare!"

REDACȚIA: Oare cercetarea științifică și-a îndeplinit cum se cuvine și întotdeauna sarcinile care îi reveneau la acest capitol?

VIRGILIU RADULIAN: Personal cred că indicațiile cuprinse explicit în toate documentele de partid ne îndeamnă ca să formulăm mai îndrăznet propuneri de soluții privind diferitele aspecte și probleme ale învățămîntului românesc. Noi o afirmăm autocritic: cercetarea psihopedagogică trebuie să devină mai cutezătoare! Știința este chemată astăzi să devină factor primordial al progresului în toate domeniile de activitate. Cele arătate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu și anume că „...întreaga știință din toate domeniile joacă un rol tot mai important în

societatea noastră", și că „Știința nu se poate dezvolta decît numai printr-o confruntare liberă a părerilor, a ideilor. Desigur, mai cu seamă în domeniul științelor sociale, există și vor apărea inevitabil și teze și păreri discutabile, criticabile. Nu de aceasta trebuie să ne fie teamă : principala teamă și principalul pericol constau în a nu desfășura activitate de cercetare datorită fricii de a nu greși, copiind ceea ce fac alții", sînt pe de-a întregul și în mod fundamental valabile și în domeniul cercetării psihopedagogice. Aceasta înseamnă că implicarea cercetării în elaborarea soluțiilor optime, în proiectarea, experimentarea și validarea lor, și, în general, în acțiunea de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului nu este un lux sau o obligație, o măsură de conjunctură, ci o necesitate imperioasă și permanentă, o condiție a extinderii și adîncirii spiritului novator, revoluționar al învățămîntului. Sînt convins că multe se pot face încă pentru a răspunde acestei chemări înflăcărate, angajante. Cercetările trebuie să-și aducă, pentru aceasta, în comun, contribuții mai de substanță.

REDACȚIA : Cercetarea științifică trebuie nu numai să ofere soluții ci și să anticipe probleme. De exemplu : Legea educației și învățămîntului ne pune astăzi în fața unor probleme importante ale legăturii dintre școală și societate. Mă refer la principiile menționate în discuții dar și la alte chestiuni concrete ale deschiderii școlii față de societate.

VIRGILIU RADULIAN : Trebuie s-o recunoaștem sincer. Cercetarea încă nu a rezolvat cum trebuie asemenea probleme. Este necesar să facem mai mult efort în această direcție. Poate că cercetarea psihopedagogică a făcut un pas înainte încercînd o abordare interdisciplinară a problemelor globale și fundamentale ale învățămîntului. Dar să-mi fie permis să subliniez : o cercetare de prognoză și studii de perspectivă în domeniul la care ne referim au nevoie să fie stimulate de factorii de decizie din învățămînt și acceptate ca o condiție sine-qua-non pentru un proces dirijat optim. O cercetare care își cere dreptul de a face prognoză nu va fi niciodată eficientă decît în măsura în care se va întîlni cu un beneficiar interesat s-o preia, s-o transpună și s-o valorifice prompt și amplu în practică, s-o generalizeze. Cred că mai trebuie mult făcut pentru fundamentarea convingerii că perfecționarea procesului de învățămînt se poate realiza numai prin participarea nemijlocită și continuă a cercetării pedagogice, acesteia revenindu-i, în mod deosebit, menirea de a fundamenta și asigura transformarea intențiilor de inovare în eforturi efective și rodnice de perfecționare.

REDACȚIA : Există obstacole în acest sens ?

VIRGILIU RADULIAN : Obstacole obiective nu sînt, dimpotrivă, din punct de vedere social și politic există chiar obligația reciprocă prin lege, prin documentele de partid și de stat ca cercetarea științifică și conducerea învățămîntului, a unităților școlare, practicienii înșiși să-și conjuge eforturile și să elaboreze soluții temeinice.

REDACȚIA : Astăzi de ceea ce face școala se interesează oricine : familia, unitățile productive ș.a. Cum ar trebui să se producă, pentru a fi mai eficientă, colaborarea între toți acești factori pentru rezolvarea corespunzătoare a problemelor educative ale întregii societăți ? Ce rol îl revine cercetării științifice în acest context ?

VIRGILIU RADULIAN : Esențial este, într-adevăr, de a angaja toți factorii și de a valorifica toate resursele în condiții calitative cît mai bune. Vreau să subliniez aspectul următor : este necesar ca punerea în valoare a resurselor de care societatea dispune să nu se realizeze spontan, așteptîndu-se ca o evoluție anumită să ducă „de la sine" la forme optime și la condiții de eficiență superioară. Ci trebuie să se întemeieze pe cercetarea științifică ca formă superioară și de progres în perfecționarea învățămîntului. Or, să recunoaștem, sînt încă multe situații în care se „promovează" soluții ce nu sînt confruntate și validate cu instrumentele cercetării științifice. Cu alte cuvinte, se apelează la un practicism — îndrăznesc să spun — îngust pentru a determina direcții importante ce trebuie imprimate unor forme de activitate. De aici, uneori, improvizații și reveniri asupra unor măsuri sau a altora de „inovare" a diferitelor aspecte ale desfășurării procesului de învățămînt. Sînd convins că obiectivelor politice fundamentale de conducerea societății socialiste trebuie să le răspundem cu un efort consistent de cercetare științifică, de transpunere în limbaj pedagogic riguros a acestei comenzi sociale în formele cele mai eficiente cu putință.

REDACȚIA : Căror aspecte problematice ale relației școală-societate credeți că le-ar putea oferi cercetarea psihopedagogică soluții științifice, optime ?

VIRGILIU RADULIAN : Eu cred că tuturora sau, cel puțin, unei mari părți a acestora. Dau ca un exemplu : problema școlii ca instituție. Ca instituție, școala se află astăzi la intersecția dintre ceea ce se întîmplă în viața școlară și viața societății. În viața școlii ar trebui să se reflecte mai puternic anumite procese, sociale și politice din societatea noastră. De pildă, ideea democratizării școlii trebuie abordată de fond și nu de formă. Ea nu se reduce la a alege niște participanți din rîndul elevilor în consiliile de conducere ale școlilor. Problema fundamentală este : îl acceptă sau nu-l acceptă profesorul — mai larg, educa-

torul pe elev în ipostază de partener efectiv în procesul de educație ? În ce măsură sînt promovate criterii de creativitate, de angajare participativă, de acceptare a inițiativelor elevilor ? Pe un plan mai amplu, cred că relația dintre educatori și educați trebuie să se inoveze mai intens și mai profund. Ar trebui mai temeinic luată în considerație și colaborarea școlii cu organizațiile de copii și tineret. Aceasta este o chestiune de fond și nu de formă. Ea solicită din plin cercetarea științifică, pedagogică și psihologică.

ACULIN CAZACU : După părerea mea integrarea școlii cu cercetarea și producția — ca să mă refer numai la un aspect al relațiilor ei cu societatea — presupune, între altele, procese de adaptare. Elevul trebuie, de exemplu, să se adapteze procesului productiv. Or, școala trebuie să pregătească elevul în această direcție. Este vorba de precizarea coordonatelor științifice și metodologia necesară pentru aceasta. Cercetării îi revine primul rol în acest context. Bunăoară s-a ajuns la concluzia că adaptarea elevului la exigențele socioprofesionale înseamnă „a învăța operații" ! Așadar el trebuie pregătit însușindu-și „experimente". Fazele de tranziție vor fi însușirea și adaptarea utilajelor. Dar elevul trebuie să învețe numai prin repetarea unor operații. El trebuie să învețe și concepția tehnică aflată la baza lor. Ceea ce presupune o fază superioară : experimentarea. S-a dovedit științific că numai prin învățarea experimentală pot fi obținute rezultate superioare. Elevul ar trebuie să se instruiască mai ales pe prototipuri. Este sarcina cercetării psihopedagogice și socioeducaționale de a preciza în amănunt toate aceste probleme și soluții. Să nu uităm că este vorba de a anticipa unele mutații care se vor impune cu necesitate în acest domeniu.

IULIAN NICA : Este important însă — așa cum spunea și tovarășul Radulian — să înțelegem că ceea ce face, în primul rînd, școala este faptul de a pregăti omul nou al zilei de mîine, constructor al noii societăți.

VIRGILIU RADULIAN : Cetățean al anului 2000 !

IULIAN NICA : Al anului 2000 și peste acesta. Or, toate datele de pronoză ne fac să înțelegem că altele vor fi condițiile în care va trăi omul pe care noi astăzi îl „școlim". De aceea trebuie să investigăm problemele școlii nu oprindu-ne la „ce note a luat astăzi elevul în școală". Ci la a ști ce capacități și ce valențe au fost construite în el, cu ce potențial va **intra** el mîine în societate. Acestea sînt adevăratele probleme cu care ne confruntăm. Ele sînt minunat subliniate în documentele noastre de partid și de stat. Dar și la nivelul școlii noi trebuie să le abordăm științific. Mai întîi trebuie să transpunem obiectivele politice în sarcini pedagogice. Dacă vom transpune științific cerința politică a formării personalității multilateral dezvoltate vom ajunge, să ne întrebăm, la nivelul faptelor, cum trebuie s-o realizăm concret. Oare unde este acea formă specifică a învățării — cea de formare — pentru ca elevul, omul nou al zilei de mîine, să devină un potențat creator de valori, dotat cu sensibilitatea care îl va face — ca muncitor, ca profesor, ca inginer, un inovator, un participant cu inițiativă îndrăzneață în promovarea noului la locul său de muncă ? Or, pentru a răspunde științific la această întrebare și la altele la fel de importante, trebuie făcut apel la cercetarea științifică în contextul coordonării eforturilor tuturor, iar cercetarea trebuie să devină mai îndrăzneață, mai cutezătoare, mai bine ancorată în rezolvarea fundamentalelor confruntări ale școlii de astăzi.

Încheiem aici dezbaterea noastră. Nu formulăm concluzii întrucît considerăm că problemele discutate rămîn, în continuare, deschise. Desigur interesante și utile vor fi și punctele de vedere ale altor lucrători din domeniul educației și învățămîntului, în special ale cadrelor didactice din școli, cărora revista noastră le va rezerva în viitor prilejul unei dezbateri asemănătoare.

Dezbatere organizată de ION NEGREȚ

Flori din apuseni

Undeva, în lumea bătrînilor Apuseni, în vecinătatea izvoarelor Someșului Mic, a fost realizată în ultimele două decenii o migăloasă operă de studiere a folclorului poetic local. Animatoarea acestei rodnice acțiuni, MARIA IONIȚĂ, profesoară de limba și literatură română a școlii din comuna Măguri-Răcătău, a înmănuncheat alese valori de simțire și gînd ale Țării Moților într-o carte care — însumînd 376 de pagini și intitulată semnificativ *Flori din Apuseni* — a văzut recent lumina tiparului la Cluj-Napoca.

Inserate lîngă bogatul material folcloric al cărții, cîteva fotografii, adevărate ferestre miniaturale, trimit către lumea din care au fost culese aceste comori, către minunatele „aventuri" ale culegătorilor-învățăcei, ale elevilor profesoarei Maria Ioniță.

Parcurgînd astfel filele cărții, te simți îndemnat să reconstitui momente ale realizării culegerii, în ambianța de baladă străveche a Munților Apuseni, unde au luat naștere prin veacuri atîtea și atîtea frumuseți ale versului, ale cîntului, ale cusăturilor, ale arhitecturii populare atît de originale.

Culegerea *Flori din Apuseni* vorbește despre competența unei tinere profesoare, despre pasiunea de cercetător al izvoarelor artei folclorice, izvoare la care a știut să meargă în totdeauna însoțită de elevii săi. Un semnificativ „indice de culegători"

(Continuare pe coperta a 3-a)

O ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ ȘI INTEGRATĂ A STUDIERII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN
Liceul industrial nr. 5
Iași

Activitatea și utilitatea predării interdisciplinare și integrate a disciplinelor de învățămînt ne-au determinat să concepem și să organizăm, la nivelul claselor liceale, lecții și activități în afară de clasă în această perspectivă. Prezentăm, în cele ce urmează, cîteva probleme de metodologie a studierii limbii și literaturii române prin integrarea literaturii cu limba și artele conexe.

I. Am plecat de la următoarele **PREMISE :**

a) Documentele de partid subliniază legătura organică dintre literatură și artă care, împreună, contribuie „la afirmarea, în forme specifice, a concepției înaintate despre lume și viață" [1].

b) Gîndirea artistică și pedagogică contemporană e tot mai mult preocupată de dinamica relațiilor interdisciplinare, vizînd o educație integrată, multiformativă a tinerei generații[2]. Experiența pedagogică pozitivă din țări europene (Franța, R. D. Germană, R. F. Germania, Spania, R. P. Ungară) privind „diversificarea moderată a învățămîntului pe zone de cunoștințe și centre de interese" [3] este semnificativă și totodată stimulativă.

c) Preferințele și înclinațiile elevilor noștri sînt pregnant direcționate și către artele fără loc în actualul plan de învățămînt (muzica, cinematografia, teatrul, desenul, coregrafia).

d) Adolescenții, deși asimilează, la o serie de discipline, cunoștințe, priceperi și deprinderi suficiente pentru a-și forma o **viziune de ansamblu** și a le lega între ele din diverse perspective, nu reușesc acest lucru, întrucît nu cunosc — și nu pot aplica — „metodele științifice de investigare a conexiunii între materii" [4].

I. Ne-am propus — **pe baza obiectivelor generale ale studierii limbii și literaturii române în liceu** — sporirea contribuției lecției la educația patriotică și estetică a tinerilor, prin stabilirea unor **OBIECTIVE SPECIFICE**[5] ce țin seama de profilul și tipul școlii, precum și de nivelul și disponibilitățile reale ale contextelor școlare concrete cu care lucrez, ale fiecărui elev în parte :

1. Cultivarea preferinței elevilor pentru valori literare și artistice autentice și angajarea lor în direcția utilizării timpului liber în vederea **cultivării priceperii de a citi, a privi, a audia.**

2. Stimularea satisfacției pe care o găsesc adolescenții în studiul literaturii și artei, a sentimentului de plăcere sau

1. *„Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism"*, Ed. politică, Buc., 1975, p. 160.
2. Vezi, de ex. : SOLOMON MARCUS, *„Dialectica raporturilor interdisciplinare în gîndirea științifică și artistică"*, în *„Era socialistă"*, nr. 6/1976, p. 9—12, și PETRE BĂRBULESCU, *Pedagogia în viziune interdisciplinară*, în „Era socialistă", nr. 18/1976, p. 35—37.
3. CEZAR BĂRZEA, *„Reforme de învățămînt contemporane. Tendințe și semnificații"* (Studiu introductiv de MIRCEA MALIȚA), E.D.P., Buc.,1976, p. 165.
4. SANDA RADIAN, *Corelații între literatura universală*, E.D.P., Buc., 1977, p. 4. Vezi și VIOREL ALECU, *Studierea literaturii române în liceu*, E.D.P., Buc., 1977.
5. GEORGE VĂIDEANU, *Cultura estetică școlară*, E.D.P., Buc., 1967, p. 177 și următ. I. D. LĂUDAT (coordonator), *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, E.D.P., Buc., 1973, p. 214. VIOREL ALECU, NINA JEMĂNEANU, GH. LĂZĂRESCU, *Obiectivele instructiv-educative ale studierii limbii și literaturii române în liceu*, Revista de pedagogie, nr. 9/1977, p. 18—20.

bucurie care însoţeşte, de obicei, receptarea creaţiilor artistice.

3. Formarea unor **criterii personale ştiinţifice de apreciere** a operelor.

4. **Dezvoltarea creativităţii.**

5. **Aprofundarea studierii** anumitor scrieri literare şi dobîndirea de către liceeni — paralel cu exprimarea corectă, coerentă şi nuanţată a limbii literare — a unor **metode moderne de lucru şi cercetare,** care să le deschidă drum, pentru a le aplica singuri, spre interrelaţionarea, sistematizarea şi sintetizarea cunoştinţelor nu numai din domeniul beletristicii.

6. **Combaterea unei prea stricte delimitări** între obiectele de învăţămînt.

Pentru a realiza cu succes această finalitate polivalentă este necesară stabilirea unei **cooperări** interdisciplinare fertile cu profesori de muzică, desen, istorie (a artelor), limbi moderne[6].

Metodologia de lucru

III. PRINCIPII DIRECTOARE

Receptarea operelor literare indicate de programa şcolară, indiferent de perspectiva analitică utilizată (sociologică, psihologică, genetică, structuralistă etc.), trebuie să constituie şi un **exerciţiu sistematic de însuşire a limbii,** de formare a capacităţii de exprimare corectă a elevilor. Cercetînd din unghi de vedere sociologic, de pildă, romanul „Moromeţii" de Marin Preda, din interiorul textului înspre afară, de la idee spre limbaj, modalităţile rodnice de percepţie a mesajului literar apelează deopotrivă la conţinutul ideologic al cărţii şi la mijloacele stilistice (inclusiv lingvistice), la zonele de interferenţă ale mesajului, politice, etice, filozofice, văzute în caracterul lor de **praxis,** în înlănţuirea lor sincretică şi sintetică.

Textul literar rămîne în centrul atenţiei, dar el nu mai constituie o „piesă de muzeu", ci se conturează, capătă culoare, devine acţiune, generează **stări şi trăiri emotive**[7], voliţionale, dacă profesorul se sprijină pe compoziţii plastice, muzicale, cinematografice. Aşa, bunăoară, la comentariul poeziei „Deşteptarea României" de V. Alecsandri, profesorul poate folosi tabloul alegoric omonim, cu subiect revoluţionar, de Tattarescu, cîntecul „Deşteaptă-te, române !", filmul documentar „Treptele patriei", premiat la ediţia I a Festivalului naţional „Cîntarea României". El lămureşte în chip necesar problemele tehnice de înţelegere şi receptare specifice artei respective.

Profesorul **cultivă intelectul** — observaţia, comparaţia, judecata de valoare, ierarhizarea — servindu-se de aportul altor arte. Elevii pricep mai bine bogăţia de idei şi sentimente din „Scrisoarea III", de M. Eminescu, cînd se sprijină pe arta declamaţiei (de exemplu, disc în interpretarea lui George Vraca).

Sugerarea plastică a mediului în care se desfăşoară acţiunea operei literare e sporită prin contribuţia altor arte[8]. Urmărirea comentată a cîtorva secvenţe reprezentative din filmul Elisabetei Bostan, „Amintiri din copilărie" conferă contur plastic mai expresiv ambianţei ţărăneşti zugrăvite de I. Creangă în cartea sa, inclusiv implicaţiilor sociale. Elevii „văd", cu alte cuvinte, satul de odinioară, cu toate caracteristicile epocii.

Arta este în măsură să recreeze mai convingător şi **cadrul psihologic** al operei literare. De pildă, vizionarea spectacolului de teatru cu „O scrisoare pierdută", de Caragiale reliefează psihologia personajelor. Tinerii „văd" în carne şi oase pe Trahanache, Tipătescu, Caţavencu şi, sprijinindu-se pe textul literar şi pe explicaţia profesorului, înţeleg mai bine trăsăturile lor de caracter, pricep mai lesne caracterul tipic al personajelor şi acţiunilor, natura comicului şi sursele sale. Totodată, elevii primesc şi cunoştinţe de ordin tehnic asupra artei spectacolului scenic.

Explicarea şi interpretarea textului literar e mai nuanţată prin concursul interdisciplinar al artelor conexe. Sonorităţile maiestuoase ale operei muzicale „Alexandru Lăpuşneanul" de Al. Zirra, audiată fragmentar în clasă ori într-o şedinţă a cercului literar-artistic, relevă virtuţile patriotice şi estetice ale nuvelei lui C. Negruzzi. După cum acordurile bogate, fastuoase ale comediei muzicale „O noapte furtunoasă" de Paul Constantinescu (actul I), vin să potenţeze imaginea critică oferită de marele dramaturg la adresa societăţii vremii sale. Apelînd la atitudinea activă a „consumatorului" tînăr de literatură şi de muzică, profesorul netezeşte şi scurtează, în acelaşi timp, drumul spre esenţa acestor arte, spre expresia lor intrinsecă, prin mijlocirea unor necesare consideraţii estetice, istorice şi tehnice — cu **evitarea oricăror tendinţe de supraîncărcare, paralelism şi suprapunere, de neglijare a principiului accesibilităţii.**

Abordarea integrată susţine şi **cercetarea creaţiei literare.** Încîntătoarea partitură corală „Revedere" de D. G. Kiriac, audiată sau interpretată de însişi elevii, are darul să-i introducă pe aceştia mai

6. AL. BOJIN (coordonator), *Studii de metodică a limbii şi literaturii române,* E.D.P., Buc., p. 21 a următ.

7. M. BENDORFEANU, E. MORĂRESCU (coordonatori), *Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţămînt,* E.D.P., Buc., 1969, p. 146.

8. Cf. G. DELAISEMENT, *Les techniques de l'explication de textes,* Didier, Paris, 1976, p. 102—151.

detaliat în laboratorul de muncă creatoare a unui artist, îi apropie cu o sensibilitate sporită de actul de creație („Arta este rezultatul cel mai desăvîrșit al muncii omenești" — Tudor Vianu), pe care ei îl percep mai ușor și-l trăiesc mai sincer și mai profund.

Determinarea forței de impact a literaturii cu celelalte arte solicită **modalități didactice strategice și tactice diferențiate**[9], printre care amintim : lucrul pe echipe, fiecare grupă de elevi, în funcție de afinități, putînd aborda pentru o anumită problematică un anumit domeniu al artei, alternarea activităților din clasă cu cele din afara clasei (cerc, acțiuni cultural-artistice), sintetizarea aspectelor comune din lucrările utilizate prin compoziții și lucru independent etc.

IV. Ilustrativ, înfățișăm în continuare cîteva **SCHIȚE ALE UNOR PLANURI DE LECȚII,** utilizabile **cînd** și **unde** se pretează. Cu o specială **mențiune :** în elaborarea și aplicarea lor practică ne-am ferit cu multă grijă de pericolul de a opera legături forțate între arte, de a aluneca într-un eclectism nepotrivit, care transformă lecția de română într-o „oră-magazin" („de toate pentru toți !"), ori de a depăși marginile impuse de programa școlară. În schimb, am luat în considerare **o anume realitate :** putere de atracție, influența sensibilizatoare superioară a muzicii, cinematografiei, artelor plastice reușește deseori să-i apropie pe tineri, pe această cale, de beletristică (procesul invers se subînțelege), iar lecțiile care țin seama de această realitate, prin noutate și varietate, îi pot activiza mai bine pe elevi. Să nu uităm și un adevăr elementar : operele literare nu au fost scrise pentru a fi studiate și analizate, ci pentru a fi citite și direct receptate (cine merge la plimbare, în pădure, pentru structura frunzei, fibra lemnoasă sau vechimea copacilor, și nu pentru ambianța pădurii însăși ?). Iată de ce n-am împins comentariul de text către așa-zisa analiză completă, către tot felul de speculații și discuții tehniciste, care, la urma urmelor, demonstrează cum nu se apropie un cititor obișnuit de arta cuvîntului.

„Sara pe deal" de M. Eminescu (clasa a X-a = 2 ore)

Modalități de predare-învățare : lucrul pe echipe, dialogul.

— Pregătirea lecturii-model, folosindu-se arta declamației (disc cu lectura artistică a poeziei) și reproduceri de artă (Grigorescu, Luchian).

— Detectarea celor două linii paralele pe care este construit poemul (topirea treptată a amurgului în noapte și alunecarea celor doi îndrăgostiți unul spre altul).

— Selectarea imaginilor din natură ce exprimă o anumită stare sufletească (componentele tabloului sînt clare, creează o poezie înaltă a realului, obiectele au o stare fizică și un loc în spațiu riguros, ca în reproducerile prezentate elevilor).

— Generalitatea evocării, ca efect al distanței în spațiu (la poet și la pictorul peisagist realist).

— Aspectul muzical al poeziei, rezultat din varietatea ritmurilor (se audiază sau se interpretează la sfîrșitul lecției, de către elevi, „Sara pe deal" de V. Popovici, admirabilă redare a atmosferei poeziei eminesciene).

— Dialectica raportului dintre planul naturii și planul erotic.

— Caracterul romantic al poemului.

— Concluziile profesorului.

Întrebări și teme (preferențial) pentru ora viitoare :

1. Memorarea poeziei.

2. Alcătuiți o compunere descriptivă cu titlul : „Tablou după poezia «Sara pe deal», de M. Eminescu".

3. — Există corespondențe între frecvențele imaginii auditive din poem și sunetele grave, melodice, difuzate în spațiu ale cîntecului audiat ? Argumentați.

4. — Plecînd de la poezia „Sara pe deal", alcătuiți un desen care să sugereze cum elementele de peisaj devin stare sufletească (**état d'âme**) și omul e reintegrat naturii.

„Apus de soare" de Delavrancea (clasa a X-a = 2 ore)

Receptarea operei literare este facilitată de : vizionarea spectacolului de teatru (cu acest prilej profesorul a făcut considerații asupra arhitecturii nepereche a clădirii Teatrului Național din Iași) ; audiția (de pe bandă de magnetofon) a actului III din opera „Apus de soare" de Mansi Barberis ; comentarea unui discret crepuscul în tablouri picturale (Grigorescu și Țuculescu) ; vizită la Podu Înalt (Vaslui), la statuile lui Ștefan cel Mare de acolo și din fața Palatului culturii din Iași (discutarea cu ocazia aceasta a unor chestiuni legate de tehnica sculpturii).

— Conflictul dramatic și acțiunea piesei.

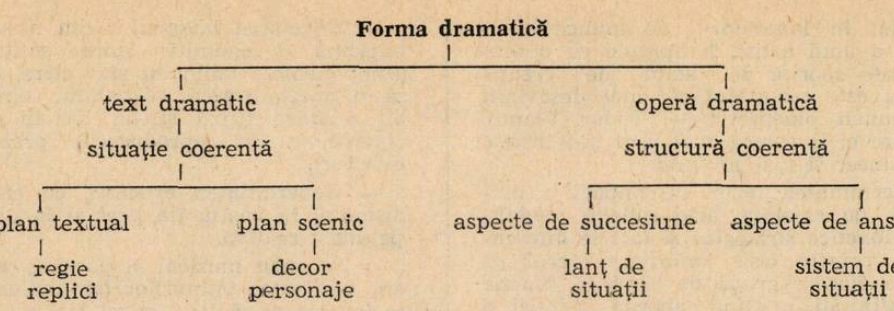
— Figura lui Ștefan cel Mare, ca om și ca voievod.

— Compoziția poematică a dramei, asemenea țîșnirii melodice impetuoase din fragmentul muzical audiat.

— Teatralitatea, retorismul și solemnitatea personajului central. Aici se delimitează textul de opera dramatică (pe baza impresiilor culese la urmărirea spectacolului de teatru)[10] :

9. CONSTANTIN PARFENE, *Literatura în școală*, E.D.P., Buc., 1977, p. 69—71.

10. Cf. MICHEL BENAMOU, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette et Larousse, Paris, 1971, p. 20.



— Particularităţi ale limbii şi stilului.
— Patosul afirmării sentimentului patriotic.

Printre **temele propuse** pentru lecţia următoare :

1. — Lectura dramatizată a scenelor finale din piesă şi găsirea unei ilustraţii muzicale corespunzătoare.
2. — Memorarea vorbelor lui Ştefan cel Mare din actul II, scena VIII.
3. — Paralelă : „Apus de soare" — „Răzvan şi Vidra".
4. — Redactaţi o compunere cu subiectul : „Petru Rareş în faţa evidenţelor (a realităţii)", relatînd drumul călăreţului la Hîrlău şi convorbirea revelatoare cu mama sa.
5. — Subiect de meditaţie : Ştefan cel Mare, model de domnitor şi model de erou literar.

„Desculţ" de Zaharia Stancu (clasa a XII-a = 2 ore)

În comentariul literar al acestui roman ne-am folosit, printre altele, de : cunoscute compoziţii consacrate răscoalei ale lui Octav Băncilă ; ciclul „1907", de Corneliu Baba ; „1907", detaliu de Cornel Medrea ; un fragment (actul II, tabloul 3) din drama populară muzicală „Răscoala" de Gh. Dumitrescu.

— Evocarea realistă a vieţii satului la începutul secolului al XX-lea.
— Reprezentarea masei de ţărani.
— Modalitatea evocării răscoalei de la 1907, în roman, în pictură.
— Particularităţi de compoziţie şi stil.
— Caracterul de roman poematic şi liric al cărţii.
— Originalitatea, unicitatea cărţii ; comparaţii cu alte opere pe aceeaşi temă ; paralele între arte pe această idee.
— Mesajul romanului.

Drept întrebări şi teme am propus (la alegere), între altele :

1. Comparaţie : „Desculţ" — „Amintiri din copilărie".
2. Lirismul romanului lui Zaharia Stancu.
3. Compunere după tabloul „Ţărani", din ciclul „1907" de Corneliu Baba (pe bază de plan întocmit de profesor cu concursul elevilor).

În concretizarea acestor lecţii am făcut, ori de cîte ori ni s-a părut oportun şi necesar, **corelaţii cu frumosul din natură, frumosul din muncă şi din viaţa socială, frumosul industrial, design, frumuseţea profesiunii** ulterioare a elevilor.

În fine, credem că nu numai programele şi manualele şcolare, însă şi activitatea cercurilor şi cenaclurilor literare trebuie să dezvolte în rîndul tinerei generaţii spiritul unei colaborări reale, de deschidere lipsită de orice prejudecată, faţă de toate domeniile de creaţie spirituală, îndeosebi prin formarea de cercuri mixte.

Geography in Education*

Lucrarea de faţă, elaborată de prof. *Norman J. Graves*, *preşedintele* Comisiei Uniunii Geografice Internaţionale (U.I.G.) pentru învăţămîntul geografic, prezintă o încercare de a sintetiza principalele probleme actuale legate de rolul şi importanţa geografiei în educaţie. Lucrarea abordează următoarele mari probleme : domeniile educării prin geografie, evoluţia geografiei în perspectiva timpului, geografia ca obiect de învăţămînt, locul geografiei în structura cunoştinţelor, scopurile şi obiectivele predării geografiei, locul geografiei în „curriculum" (plan de învăţămînt), probleme ale învăţării în geografie (perceperea, conceptualizarea şi treapta logică), evaluarea în învăţarea geografiei şi perspectivele geografiei ca obiect de învăţămînt. O prezentare a tuturor poblemelor enunţate aici nu ar fi posibilă într-un spaţiu restrîns. Ne mărginim să menţionăm doar unele concluzii mai însemnate. Un prim element ce se desprinde este acela că, în actuala etapă, pentru ca geografia să poată cîştiga în însemnătate (după părerea autorului în ultimul deceniu s-a înregistrat un recul în multe ţări), trebuie să înglobeze în procesul de învăţămînt cele mai noi date ale ştiinţelor educaţiei (psihologia învăţării, teoriilor instruirii ş.a.), iar accentul să treacă spre precizarea obiectivelor educative, organizarea unor strategii de învăţare, evaluarea rezultatelor. În acest sens se acordă o mare importanţă taxonomiei obiectivelor educative şi domeniilor învăţării care pot aduce mai multă precizie în organizarea instruirii. În această perspectivă, conţinutul geografiei şcolare trece pe planul al doilea, dîndu-se principalul credit „resurselor" învăţării.

Îmbinarea „resurselor" şi „conţinutului" reprezintă însă în fapt tot o cerinţă de cea mai largă însemnătate a acestui proces complex dar deosebit de necesar : modernizarea geografiei ca obiect de învăţămînt, pentru a contribui într-o măsură sporită la educaţie. În această perspectivă, cartea lui Norman D. Graves reprezintă o contribuţie însemnată, punînd problemele majore ale geografiei şcolare în actualitate, arătînd necesitatea îmbunătăţirii predării, îndeosebi sub raportul organizării procesului de instruire.

OCTAVIAN MINDRUŢ

* NORMAN J. GRAVES, *Geography in Education*, Heineman Educational Bocks Ltf., London, 1978, 232 p.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII TEHNICE LA ELEVII DIN CLASELE V—VIII

FILIMON TURCU

1. Probleme introductive

Problema cultivării capacităților creatoare este un proces de durată și care se poate desfășura, conform cerințelor, numai prin acțiuni special concepute și organizate. Astfel de acțiuni au oferit pînă acum unele date utile (vezi 12 și 13). Aceste rezultate încurajatoare au constituit un punct de pornire pentru investigarea unor condiții și criterii care, în cadrul atelierelor-școală și al cercurilor tehnico-aplicative, favorizează stimularea aptitudinilor și a creativității tehnice la elevi.

Cercetarea s-a desfășurat pe un număr de 150 de elevi din clasele V-VIII de la Școala generală nr. 119 din Capitală. Prin organizarea și desfășurarea ei am urmărit două obiective prioritare : 1) unul de natură teoretică, cu privire la obținerea de noi date referitoare la posibilitatea sau nonposibilitatea de cultivare și antrenare a aptitudinilor și creativității tehnice a elevilor și 2) unul cu caracter practic, de reliefare a unor condiții și criterii concrete care favorizează cultivarea aptitudinilor tehnice și antrenarea creativității elevilor în atelierele-școală și în cercurile tehnico-aplicative.

Avînd în vedere cele de mai sus și pornind de la o serie de date obținute prin cercetările anterioare, ne-am propus următoarele ipoteze de lucru : 1) cultivarea aptitudinilor tehnice și antrenarea factorilor de creativitate prin activitățile în atelierele-școală și în cercurile tehnico-aplicative nu se realizează de la sine, ci în contextul a o serie de condiții și criterii favorizante ; 2) nu toate aceste condiții și criterii au același rol și aceeași pondere în favorizarea capacităților creatoare ; 3) prezența acestor condiții și criterii nu poate conduce în mod spontan, prin sine însăși, la stimularea aptitudinilor și creativității tehnice.

Pentru urmărirea obiectivelor și pentru verificarea ipotezelor de la care am pornit, am folosit metoda anchetei psihopedagogice (cuprindea 20 de întrebări și o scală de evaluare pe 5 niveluri : „Foarte mult", „Mult", „Puțin" ; „Foarte puțin" ; „Deloc"), metoda observației și metoda convorbirii cu cadrele didactice și cu elevii. La ancheta psihopedagogică s-au obținut răspunsuri de la 165 de maiștri-instructori, care conduc ateliere școlare și cercuri tehnico-aplicative la clasele V-VIII din mediul urban.

2. Rezultate

Datele referitoare la primele cinci probleme sînt cuprinse în tabelul nr. 1. Munca în echipă (întrebarea 1), activitatea laolaltă a unor elevi diferiți ca vîrstă, experiență și capacități creatoare (întrebarea 2), baza materială a atelierelor și cercurilor (întrebarea 3), activitatea tehnică propriu-zisă și operațiile ei (întrebarea 4) și diversificarea profilurilor atelierelor școa-

Tabelul nr. 1

Răspunsurile în procente la primele cinci întrebări

Întrebarea	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc	Nu răspund
1	45,00%	41,00%	27,24%	12,34%	6,83%	8,59%
2	40,14%	21,42%	10,00%	14,28%	7,00%	7,16%
3	44,71%	29,42%	10,71%	5,13%	3,58%	6,45%
4	37,09%	23,57%	15,43%	11,81%	8,52%	3,58%
5	48,57%	15,00%	14,15%	10,00%	5,13%	7,15%

lă şi cercurilor tehnico-aplicative (întrebarea 5), au constituit dintotdeauna preocupări susţinute din partea marii majorităţi a participanţilor la cercetări. De aceea şi răspunsurile lor sînt semnificative. La prima întrebare 45,00% dintre răspunsuri le găsim în rubrica „Foarte mult" procentele respective fiind mai mici pentru celelalte rubrici. Această constatare este valabilă şi pentru întrebările următoare : 40,14% — întrebarea 2 ; 44,71% — întrebarea 3 ; 37,09% — întrebarea 4 şi 48,57% — întrebarea 5. De asemenea, rubrica „Mult" conţine procentajul imediat mai mare faţă de rubrica anterioară.

Munca în echipă este importantă „Deoarece contribuie la antrenarea mai eficientă a copiilor, realizîndu-se o mai bună pregătire a lor" — spune maistrul-instructor de atelier M. I. În legătură cu aceasta nu trebuie să uităm că în echipă se elaborează idei şi se ajunge uneori la o soluţionare mai bună a problemelor.

Şi motivarea altor răspunsuri este convingătoare. „Baza materială este un factor principal pentru stimularea aptitudinilor şi creativităţii tehnice" — este de părere maistrul-instructor G.A. (întrebarea 3). Subliniind rolul activităţii în antrenarea aptitudinilor creatoare, A. R. scrie : „Deoarece numai lucrînd (poate şi mai greşind) elevul îşi poate da seama de posibilităţile creative ce le are" (întrebarea 4).

Un grupaj de răspunsuri (tabelul nr. 2) reflectă importanţa altor condiţii şi criterii pentru stimularea capacităţilor creatoare ale elevilor. Una dintre acestea este planificarea şi organizarea muncii (întrebarea 7) „Întrucît elevii sînt organizaţi şi instruiţi prin procedee şi metode apropiate de industrie" (AA). În adevăr, la această întrebare un procent de 31,42 din răspunsuri s-au obţinut pentru rubrica „Foarte mult", 17,85 pentru „Mult", 16,8 pentru „Foarte puţin". Din acest grupaj rubrica „Foarte mult" însumează procentajul cel mai mare la întrebarea 10, referitoare la rolul dragostei faţă de muncă. Şi la întrebările 8 şi 9 răspunsurile sînt interesante : 56,57% şi 48,85% dintre ele le găsim la prima rubrică, care subliniază măsura de „Foarte mult", în care contribuie cunoştinţele elevilor (întrebarea 8) şi controlul şi sprijinul muncii lor din partea conducerii şcolilor (întrebarea 9), dar cu precizarea : „Dacă controlul este documentat ; să nu se facă controlul lăsînd impresia elevului că este obligat" (precizare care îi aparţine maistrului-instructor T. T.).

O menţiune aparte se cuvine să fie făcută în legătură cu întrebarea 6 (tot tabelul 2). Aceasta se referă la rolul pe care îl are efectiv (nu la acela pe care l-ar putea avea), grija şi preocuparea din partea întreprinderilor patronatoare. Nu este deloc îmbucurător că procentul cel mai mare îl găsim în rubrica „Deloc". Astfel, un mare număr de întreprinderi patronatoare nu contribuie la stimularea aptitudinilor creatoare ale elevilor, pentru că ele nu sprijină şcoala. Astfel de răspunsuri : „Nu colaborează cu şcoala în permanenţă" (S. P.) ; „Nu a sprijinit şcoala cu nimic" (M. S.) ; „Nu se interesează de şcoală" (A. A. P.) — sînt frecvente la această întrebare. Un procent mult mai mic, abia de 21,33, îl găsim la rubrica „Foarte mult" şi unul, în schimb mult mai mare decît acesta din urmă, se află la rubrica „Puţin", ceea ce pune în evidenţă tot lipsa de interes din partea multor întreprinderi patronatoare faţă de problemele şcolii, de necesităţile şi sarcinile ei, între care şi aceea a cultivării capacităţilor creatoare la elevi.

În tabelul nr. 3 am consemnat rezultatele privind două condiţii şi criterii legate nemijlocit de elevi şi trei dintre ele asociate de maistrul-instructor. Acelea referitoare la rolul stării psihice (sufleteşti) pozitive a copiilor în timpul activităţii desfăşurate în atelier sau cerc se găsesc la întrebarea 12, unde rubrica „Foarte mult" conţine procentajul de 36,16. Dacă la aceasta am alătura şi procentul de 21,42 de la rubrica „Mult" am putea emite ipoteza că starea psihică pozitivă a subiectului este deosebit de importantă pentru activitatea lui creatoare. Tot aşa şi disciplina (întrebarea 13), îndeplineşte acest rol, care la rubrica „Foarte mult" include 43,42% dintre răspunsuri (cel mai mare procent la această întrebare).

Tabelul nr. 2

Răspunsurile în procente la întrebările 6—10

Întrebarea	Foarte mult	Mult	Puţin	Foarte puţin	Deloc	Nu răspund
6	21,33%	7,14%	26,57%	7,15%	31,47%	6,34%
7	31,42%	17,85%	14,63%	16,87%	3,50%	10,73%
8	56,57%	21,43%	11,18%	4,95%	1,05%	4,82%
9	48,85%	22,46%	9,00%	2,65%	3,89%	13,15%
10	89,28%	7,14%	0,00%	0,00%	3,58%	12,61%

Tabelul nr. 3

Răspunsurile în procente la întrebările 11—15

Întrebarea	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc	Nu răspund
11	58,61%	15,72%	4,55%	2,05%	1,67%	17,40%
12	36,16%	21,42%	11,42%	6,53%	5,85%	19,02%
13	43,42%	21,42%	16,81%	8,08%	3,61%	6,66%
14	39,30%	28,15%	4,98%	8,67%	7,15%	11,75%
15	46,71%	14,92%	9,73%	6,32%	3,85%	18,47%

Unul dintre maiștrii-instructori, motivînd răspunsul său, scrie : „Fiindcă un elev cu o stare psihică pozitivă are mai multă putere de concentrare asupra unei probleme și lucrează mai degajat (R. M. I.)." Acest gen de stare psihică este un fel de fond care facilitează desfășurarea operațiilor intelectuale și a conduitei creative, înlăturînd eventualele obstacole interne (emoții negative, nervozitate etc.).

Maistrul-instructor este sau trebuie să fie catalizatorul ideilor creatoare, pe care mulți elevi le manifestă în procesul activităților tehnico-practice. De aceea, în el trebuie să se concentreze forțe spirituale de o asemenea manieră, care să poată să determine la elevi adevărate atitudini creative. El poate constitui un punct de pornire în imitare pentru mulți copii. De aici necesitatea ca maistrul-instructor pentru clasele gimnaziale să posede el însuși aptitudini pentru meseria pe care o practică, să dea dovadă de calități creatoare. Pregătirea lui de specialitate se impune de la sine, tot astfel spiritul inventiv și creativ, precum și buna pregătire pedagogică și psihologică. La întrebarea 11 (tabelul 3) 58,61% din răspunsuri vizează tocmai pregătirea de specialitate prin rubrica „Foarte mult". Pentru întrebarea 15, un procent de 46,71, la aceeași rubrică, atestă rolul spiritului inventiv și creativ al maistrului-instructor în favorizarea aptitudinilor creatoare ale elevilor. Răspunsurile care reflectă importanța bunei pregătiri pedagogice și psihologice a maistrului-instructor, de la întrebarea 14, se distribuie astfel : 39,30% la rubrica „Foarte mult", 28,15% la „Mult", 4,98% la „Puțin" etc.

Răspunsurile la întrebările 16, 19 și 20 (tabelul nr. 4) se referă, sub un aspect sau altul, tot la maistrul-instructor. Într-un procent de 29,86 se reliefează rolul important pe care îl are îndrumarea și orientarea îndeaproape a activității din partea maistrului-instructor (întrebarea 16). Fără îndoială că diferitele forme de colaborare ale acestuia facilitează și ele stimularea aptitudinilor, înscriindu-se printre criteriile și condițiile demne de luat în seamă. Astfel, rubricile „Foarte mult" de la întrebările 19 (65,57% — colaborarea dintre profesorii de fizică, matematică, chimie etc. și maiștrii-instructori) și 20 (56,57% — colaborarea dintre maiștri-instructori și organizația de pionieri și familie), înscriu procente mari din răspunsurile pentru întrebările respective, ceea ce întărește cele relatate mai înainte.

Nu putem însă să încheiem abordarea acestui aspect, fără a prezenta cuvintele pline de semnificație care aparțin unui maistru-instructor, (S. A.), care subliniază că „Legătura interdisciplinară nu este decît o continuare a teoriei aplicată în atelier".

În sfîrșit, reținem atenția alte două condiții : deprinderile de muncă (întrebarea 17) și încurajarea activității independente a elevilor (întrebarea 18). Rolul acestora în favorizarea capacităților creatoare ale copiilor este scos în evidență de majoritatea maiștrilor-instructori care au participat la cercetarea noastră : „Elevii, neavînd deprinderile necesare nici nu ar putea crea" — spune S. T. A. La rubrica „Foarte mult" de la întrebarea 17 (tabelul 4) referitoare la importanța deprinderilor se află

Tabelul nr. 4

Răspunsurile în procente la întrebările ultime

Întrebarea	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc	Nu răspund
16	29,86%	26,45%	11,73%	6,92%	3,62%	21,42%
17	32,69%	29,66%	16,21%	3,81%	6,63%	11,00%
18	51,14%	23,57%	7,14%	3,71%	3,73%	10,71%
19	65,57%	16,43%	8,31%	5,62%	2,01%	2,06%
20	56,57%	13,85%	3,58%	2,99%	1,63%	21,38%

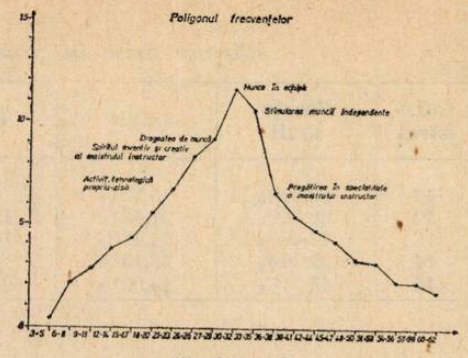
procentul de 32,69 din totalul răspunsurilor pentru această întrebare. Tot în acest sens pledează şi procentul de 29,66 pe care îl găsim la rubrica „Mult" a aceleiaşi întrebări.

Un mare număr de ore au fost destinate în mod special observaţiilor sistematice. Cu acest prilej au fost notate şi cantificate situaţiile în care diferitele condiţii au favorizat, fiecare în felul ei, manifestarea aptitudinilor tehnice şi creativitatea copiilor. De exemplu, munca în echipă a facilitat desfăşurarea capacităţilor creatoare ale copiilor în 9 cazuri, cu alte cuvinte, de 9 ori activitatea în grup a contribuit, în timpul orelor de observaţie, la soluţionarea creatoare a diferitelor probleme (tabelul 5).

Tabelul nr. 5

Nr. crt.	Condiţia sau criteriul	%
1	Munca în echipă	10,25%
2	Elevi, vîrstă, experienţă şi capacităţi creatoare diferite	4,61%
3	Baza materială	4,10%
4	Activitatea tehnico-practică şi operaţiile ei	7,94%
5	Diversificarea profilurilor	3,84%
6	Grija şi preocuparea din partea întreprinderilor patronatoare	2,05%
7	Planificarea şi organizarea muncii	4,61%
8	Cunoştinţele elevului	5,38%
9	Controlul şi sprijinul din partea conducerii şcolilor	1,53%
10	Dragostea de muncă	8,20%
11	Pregătirea de specialitate a maistrului-instructor	6,41%
12	Starea psihică pozitivă a elevului	2,82%
13	Disciplina elevului	5,12%
14	Buna pregătire pedagogică şi psihologică a maistrului-instructor	3,07%
15	Spiritul inventiv şi creativ al maistrului-instructor	8,97%
16	Îndrumarea şi orientarea îndeaproape a activităţii de către maistrul-instructor	4,87%
17	Deprinderile de muncă	4,61%
18	Munca independentă	7,43%
19	Colaborarea între prof. de fizică, matematică, chimie. etc. şi maiştrii-instructori	2,30%
20	Colaborarea dintre maiştrii-instructori şi org. de pionieri şi familie	1,89%

Procente mai mari s-au obţinut pentru criteriul „Munca în echipă" (10,25%), „Spiritul inventiv şi creativ al maistrului-instructor" (8,97% din răspunsuri), pentru dragostea de muncă — 8,20, pentru activitatea tehnico-practică şi operaţiile ei 7,94, pentru munca independentă a elevului procentul de 7,43 etc.



Graficul 1

Una dintre problemele importante care ne-a suscitat interesul, a fost aceea a ponderii pe care o are, după opinia maiştrilor-instructori fiecare condiţie sau criteriu favorizant în contextul celorlalte. Acest aspect prezintă o importanţă specială pentru acţiunea pedagogică. Dacă se ştie care sînt condiţiile favorizante cele mai importante (dintre cele studiate, bineînţeles), atunci maiştrii-instructori, precum şi celelalte cadre didactice şi factori răspunzători de buna desfăşurare a procesului de învăţămînt, vor avea la îndemînă un instrument util, pe care să-l folosească în mod concret. Nu se putea afla un răspuns la această întrebare, dacă nu se obţineau rezultatele prezentate mai înainte. S-a efectuat suma cotelor brute din dreptul fiecărei rubrici „Foarte mult" din cadrul tuturor întrebărilor din ancheta psihopedagogică. S-a calculat apoi cît la sută reprezintă fiecare cotă brută din această sumă. Procentele respective au fost transpuse în **poligonul frecvenţelor** (graficul 1) de mai sus.

3. Discuţii şi unele concluzii psihopedagogice

Pornind de la datele observaţiei, de la rezultatele anchetei psihopedagogice şi de la analiza acestora într-un plan sintetic, putem propune următoarea clasificare a condiţiilor sau criteriilor studiate: 1) condiţii care ţin mai mult de elev; 2) condiţii care ţin mai mult de maistrul-instructor şi 3) condiţii care ţin mai puţin atît de elev, cît şi de maistrul-instructor. Cele care se înscriu în prima categorie sînt următoarele: cunoştinţele elevului; dragostea lui pentru muncă (dezvoltată în familie şi în şcoală); starea psihică (sufletească) pozitivă a copilului în timpul activităţii în atelierul-şcoală sau în cercul tehnico-aplicativ; disciplina în timpul lucrului; deprinderile de muncă.

Condiţiile din cea de-a doua categorie sînt: munca în echipă sau în grup a elevilor; planificarea şi organizarea muncii; pregătirea de specialitate a maistrului-ins-

tructor ; buna pregătire pedagogică și psihologică a acestuia ; spiritul inventiv și creativ al maistrului-instructor ; îndrumarea și orientarea îndeaproape a activității elevilor de către maiștrii-instructori din ateliere și cercuri ; stimularea muncii independente a elevilor ; colaborarea între profesorii de fizică, matematică, chimie etc. și maistrul-instructor ; colaborarea dintre maistrul-instructor și organizația de pionieri și familie.

În sfîrșit, condițiile favorizante care țin mai puțin atît de elev, cît și de maistrul-instructor sînt cele care urmează : activitatea în comun a unor elevi de vîrste, experiență și capacități creatoare diferite ; baza materială (ateliere și cercuri tehnico-aplicative bine dotate din toate punctele de vedere) ; activitatea tehnico-practică și operațiile ei ; diversificarea profilurilor atelierelor-școală și cercurilor tehnico-aplicative ; grija și preocuparea din partea întreprinderilor patronatoare ; controlul și sprijinul conducerii școlilor.

Din observațiile sistematice efectuate, din rezultatele anchetei psihopedagogice și din poligonul frecvențelor reiese, de asemenea, ca o concluzie deosebită, faptul că munca în echipă trebuie să stea în centrul atenției, atunci cînd urmărim să cultivăm capacitățile creatoare ale elevilor. Eficiența rezolvării în echipă sau în grup a problemelor este cunoscută. Membrii echipei fac schimb de informații, de idei, se corectează unii pe alții ; munca laolaltă dezvăluie idei noi. Dezbaterile în echipă conduc și la o dezvoltare a flexibilității gîndirii (2), la zdruncinarea stereotipiilor în activitatea intelectuală. Discuțiile în grup au ca rezultat formarea unui stil de lucru caracterizat prin elasticitate în abordarea situațiilor problematice, prin stimularea tendinței de a schimba ușor unghiul de vedere cînd acest lucru este necesar. Membrii echipei se încurajează unii pe alții, urnesc din loc problemele lăsate în suspensie, munca lor intelectuală devine mai eficace (7, p. 66—68).

Sînt și elevi pe care activitatea în echipă nu-i stimulează, ci, dimpotrivă, îi inhibă. Uneori acest gen de activitate poate da rezultate mai mult de suprafață. De asemenea, între membrii grupului pot exista și raporturi de aversiune reciprocă, care frînează munca creatoare (18, p. 86—87). Dar acest gen de relații se găsește mai puțin printre elevi, de aceea datele noastre întăresc sublinierea rolului de condiție favorizantă hotărîtoare, pe care o are munca în echipă în cultivarea aptitudinilor și a creativității tehnice a elevilor în atelierele-școală și în cercurile tehnico-aplicative.

Stimularea muncii independente a elevilor este, de asemenea, una dintre condițiile cele mai importante, care favorizează cultivarea capacităților creatoare. Munca independentă înseamnă căutarea și găsirea de soluții la diferite situații problematice fără ajutorul altora. Aceasta presupune, în primul rînd, mobilizarea și concentrarea maximală a forțelor spirituale. În al doilea rînd, munca independentă presupune focalizarea pe obiectiv a tuturor disponibilităților creatoare ale subiectului ; pentru a fi desfășurată consecvent, ea trebuie să se întemeieze pe pasiunea elevului pentru ceea ce îl preocupă. Din datele observației, ale anchetei psihopedagogice reiese că o atenție specială trebuie acordată tocmai dezvoltării dragostei față de muncă.

Spiritul inventiv și creator al maistrului-instructor ocupă un loc de frunte în contextul condițiilor favorizante supuse studierii. Acesta se referă, în primul rînd, la disponibilitățile intelectuale și la cele imaginative ale maistrului-instructor. Nu este nesemnificativă nici atitudinea creatoare. În decursul muncii în atelierul-școală sau în cercul tehnico-aplicativ se produce un fel de comuniune între maistrul-instructor și elevii săi. Un nivel scăzut de creativitate nu-i stimulează pe copii, mai ales pe aceia din clasele V-VIII, care au mare nevoie de încurajare.

Activitatea tehnico-practică și operațiile ei se structurează în condiție favorizantă cu atît mai mult, cu cît disponibilitățile creative ale multor copii se potrivesc cu această activitate, îi corespund. Alături de alți autori, am considerat din totdeauna că potențialul creativ general, ca și cel specific apare, se manifestă și se dezvoltă numai în cadrul unei activități adecvate (6, 5, 10, 4). Principiul formativ esențial al tuturor structurilor psihice umane este activitatea.

În sfîrșit, o concluzie relevantă este aceea cu privire la pregătirea de specialitate a maistrului-instructor. Aceasta s-a dovedit a fi, de asemenea, o condiție favorizantă deosebită a aptitudinilor și creativității elevilor. Maistrul-instructor trebuie să stăpînească bine domeniul pe care îl reprezintă, să posede un bogat volum de informații, precum și priceperi și deprinderi mintale și motrice. Elevul, îndeosebi cel cu o creativitate mai înaltă, este setos de informații și pasionat pentru schimbul de judecăți de valoare legate de preocupările sale. Cu cît maistrul-instructor satisface în mai mare măsură curiozitatea informațională a elevilor, cu atît condiția la care ne referim va fi mai favorizantă pentru cultivarea capacităților creatoare ale copilului.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRBULESCU P., *Educația tehnologică — componentă esențială a personalității* în „Revista de pedagogie", nr. 4 și nr. 5, 1976.
2. CALIER, M., *Une des modalités de la pensée divergente ; la flexibilité et ses déterminants personnels*, în „Revue internationale de Psychologie appliquée", vol. 19, nr. 1, avril, 1970.
3. GĂVENEA, AL., *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, București, Editura didactică și pedagogică, 1975.

4. LEONTIEV, A. N., *Formarea aptitudinilor*, în „Analele româno-sovietice", Seria pedagogie-psihologie, nr. 3, 1960.
5. POPESCU-NEVEANU, P. şi colab., *Studiul premiselor gîndirii tehnice la preşcolari*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1964.
6. ROŞCA, AL., *Căi de detectare şi formare a aptitudinilor ştiinţifice*, în „Revista de psihologie", nr. 1, 1969.
7. ROŞCA, AL., *Creativitatea*, Bucureşti, Editura enciclopedică română, 1972.
8. ROTH, A., *Omul creativ, Bucureşti*, Ed. politică, (Col. „Dezbateri ideologice"), 1978.
9. ROUQUETTE, M. L., La creativité, Paris, P.U.F., 1973.
10. RUBINŞTEIN, S. L., *Problema aptitudinilor şi problemele teoretice ale psihologiei*, în „Analele româno-sovietice" Seria pedagogie-psihologie, nr. 2, 1961.
11. STEIN, M. I., *Stimulating Creativity*, Volume 1, New York, Academic Press, 1974.
12. TURCU, F., *Antrenarea unor componente ale creativităţii tehnice la elevi*, în „Revista de psihologie" nr. 4, 1978.
13. TURCU, F., *Model operaţional de cultivare a creativităţii tehnice la elevi şi studenţi*, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1978.
14. VERNON, P., ADAMSON, G., *The Psychology and Education of Gifted Children*, London, 1977.
15. WINCENTI, O., *Învăţămîntul problematizat în şcoala contemporană*, Bucureşti, Ed. didactică şi pedagogică 1978.

ÎNVĂŢAREA SOCIALĂ ŞI VALENŢELE EI PSIHOPEDAGOGICE

PAVEL MUREŞAN

Dezvoltarea întregului comportament uman este rezultatul a două procese şi al interacţiunii dintre acestea : creşterea avînd determinanţi de natură genetică şi învăţarea avînd determinanţi de natură socială, de mediu. Întreg comportamentul uman de natură psihică (senzorio-motorie, intelectuală, afectivă, morală), psihosocială (conduită şi relaţii interpersonale, roluri etc.), socială (socializare, integrare socială) este rezultatul unei activităţi psihice, psihosociale şi sociale de bază, numită învăţare, care nu este încă în suficientă măsură luată în considerare, studiată, proiectată şi utilizată în mod organizat, controlat şi dirijat.

Învăţarea nu se reduce la simpla achiziţie de cunoştinţe, deprinderi şi comportamente, ci reprezintă, în primul rînd, sursa şi mecanismul de dezvoltare a trăsăturilor, capacităţilor şi caracteristicilor umane, a comportamentului uman în genere. Există deci o corelaţie strînsă între formele dezvoltării umane şi formele sau tipurile de învăţare, pe care o prezentăm astfel :

Nr. crt.	Dezvoltare	Tipuri de dezvoltare	Rezultat al procesului de :
1	biologică	a) biogenetică	— emergenţă genetică şi maturizare biologică
		b) biopsihică	— învăţare biopsihică la nivel de specie (instincte)
2	socială	a) psihomotorie	— învăţare senzorio-motorie
		b) intelectuală	— învăţare cognitivă
		c) afectivă	— învăţare afectivă
		d) sociomorală	— învăţare socială

Pe parcursul dezvoltării ei personalitatea umană apare ca rezultat al diferitelor tipuri de învățare. Astfel, la vîrstele mici domină învățarea psihomotorie, la școlari învățarea cognitivă iar la adulți învățarea socială. Toate tipurile de învățare coexistă pe parcursul întregii vieți a omului dar ele sînt solicitate și se manifestă în ponderi diferite la vîrste diferite.

Psihologia nu dispune încă de o concepție integrală sistemică asupra formelor învățării ca surse de dezvoltare a comportamentului uman. Pînă în prezent, au fost tratate cu precădere ca rezultat al învățării anumite componente ale personalității iar cele mai multe cercetări și aplicații s-au făcut îndeosebi în domeniul învățării senzorio-motorii și cognitive. Psihologia clasică a tratat prea puțin în calitate de produs al învățării următoarele componente ale personalității și grupurilor : atitudinile, concepțiile, convingerile, valorile, trăsăturile de personalitate, rolurile sociale, relațiile interpersonale, interesele, scopurile, aspirațiile, idealurile personale și colective, de natură morală, politică, profesională, științifică etc. Toate acestea reprezintă conținuturi ale unei anumite forme de învățare, **învățarea socială.** Acest concept a fost introdus și utilizat în psihologia socială cu cîteva decenii în urmă de către N. E. Miller și J. Dollard (1941) [1]. Pe baza lui psihologia socială deschide o direcție de modificare a „paradigmei" (Th. S. Kuhn) psihologiei clasice asupra psihicului și personalității umane. Din unghiul conceptului de învățare socială, conținutul psihologiei clasice, adică psihicul și personalitatea (aspectul ei cultural) apar ca produse ale învățării. Lucrurile nu sînt încă destul de precise iar conceptul de învățare socială are încă în literatura de specialitate o accepțiune prea vagă, nedelimitată riguros, cînd prea largă, cînd prea îngustă. Mai mult decît atît, nu există încă în literatura de specialitate o definiție consacrată învățării sociale. Ana Tucicov Bogdan (1973), primul psiholog român care folosește conceptul de învățare socială și încearcă să-i descrie conținutul într-o viziune nouă și extinsă, înțelege prin învățarea socială „...o învățare de roluri, de statute reciproce, de norme sociale și scări de valori... Ea este învățarea scopurilor colective... învățarea unor aspirații corespunzătoare, a unei afecțiuni bogate, a unei sensibilități sociale de calitate, învățarea unor trăiri profund umane". [2]

De asemenea, nu sînt precizate nici **obiectivele, formele și conținuturile** acestui complex proces. În fine, nu există încă o lucrare care să abordeze în profunzime acest tip de învățare ci cel mai adesea învățarea socială este tratată tangențial, unii autori confundînd-o, în mod greșit, cu socializarea. Noi încercăm să dezvoltăm o concepție complexă, holodinamică și, pe cît posibil, sistemică asupra învățării sociale, acordîndu-i acestui proces o semnificație extinsă. Astfel, pornind de la ideea nouă că personalitatea și relațiile interpersonale sînt un produs al învățării, considerăm că învățarea socială este o formă superioară de învățare care în procesul organizării sistemice și nivelare a personalității își subordonează organic toate celelalte forme ale învățării : senzorio-motorie, cognitivă, afectivă. În acest sens, am conceput următoarea definiție :

Învățarea socială, în sens acționalist-analitic, reprezintă activitatea psihică, psihosocială și socială prin care oamenii și colectivitățile umane (grupuri, clase și categorii sociale, instituții, națiuni și societăți) asimilează sau își interiorizează experiența socială (de tipul cunoștințelor, normelor și valorilor, rolurilor sociale, modelelor culturale și de comportare, tradițiilor și idealurilor sociale etc.), formîndu-și capacități acționale (productive, organizatorice, de conducere etc.), concepții și mentalități, opinii, atitudini și convingeri individuale sau colective (de natură morală, profesională, politică, estetică etc.), trăsături de personalitate, de grup sau de clasă, inteligența socială, valori, trebuințe, motive, interese și aspirații personale sau colective, modele de conduită și idealuri de viață etc. În sensul mai restrîns, funcțional-sintetic învățarea socială este procesul prin care sînt achiziționate și dezvoltate comportamentele individuale și colective de natură cognitivă, afectivă, morală, profesională și socială.

Învățarea socială explică modul în care omul devine ființă socială. De exemplu, modul în care unii copii dobîndesc performanțe superioare în conduită și în învățare devenind cetățeni cu o bună conduită morală, iar alții, dimpotrivă, devin delincvenți sau nevrotici, rămîn repetenți și neintegrați social. Progresul învățării sociale așadar oferă o imagine integral-dinamică asupra formării psihicului și personalității.

Învățarea socială **nu se confundă cu socializarea,** ci reprezintă unul din mecanismele fundamentale ale acesteia, alături de : **influența socială, controlul social, presiunea socială și creativitatea socială.** În acest sens, învățarea socială este în cea mai mare măsură responsabilă de **formarea nivelului psihosocial al conștiinței sociale.** Ea scoate la lumină potențialitatea de progres educativ, esența formativă a proceselor psihice și trăsăturilor de personalitate. Într-adevăr, percepția, atenția, memoria, gîndirea, voința și învățarea se

[1] MILLER, N. E. and DOLLARD, J., *Personality and psychoterapy : An analysis in terms of learning, thinking, and culture,* New York, McGraw Hill, 1950.

[2] TUCICOV-BOGDAN, ANA, *Psihologie generală și psihologie socială,* vol. II, București, E.D.P., 1973.

formează iar **trăsăturile de personalitate reprezintă motive ale relațiilor interpersonale** și nu mai pot fi tratate ca stări sau însușiri pur individuale ci numai dintr-o perspectivă situațională și relațională, în contextul prospectării, inter- și trans-experimentării interpersonale. Acest fapt duce la schimbarea substanțială a metodologiei psihologice de evaluare și diagnoză a personalității. Va fi necesară proiectarea, etalonarea și validarea unor complexe multi-media de metode, tehnici, teste, inventare de personalitate etc., care să măsoare nu atît capacități și calități psihice și psihosociale statice, „la un moment dat", ci mai ales **potențialul de progres educativ** al acestora. De asemenea, selecția psihologică va trebui tot mai mult abordată și practicată nu ca moment de constatare a diferențelor de performanțe dintre subiecți în raport cu tipuri de activități, ci mai ales ca moment de asigurare a egalității relative a șanselor și nivelurilor de dezvoltare psihică și psihosocială specifică, în formele cele mai diferențiate și individualizate, prin procese de învățare socială. Nu trebuie uitat, totodată, că uneltele de muncă, în calitatea lor de produse culturale, condensează în esența lor necesități de structură psihică și psihosocială cu anumite calități care trebuie formate la cei ce le vor utiliza.

Mircea Malița și colaboratorii săi (1978) [3] dezvoltă, actualmente, o concepție globală și interdisciplinară asupra procesului de învățare socială privit din punctul de vedere al instituțiilor și sistemelor sociale care învață să se autoorganizeze, să se autoconducă și să se autodezvolte. Ideea de la care pornesc autorii este că orice sistem învață formîndu-și capacități de acțiune în situații noi ; la fel și societatea, ca sistem, învață — iar termenul preferat este cel de „învățare societală". Națiunile învață să colaboreze, să-și dezvolte între ele relații de prietenie și să lupte pentru apărarea păcii. Noua ordine internațională presupune o restructurare a instituțiilor existente atît pe plan internațional, cît și în interior, o reorganizare a relațiilor economice, sociale, politice și ca atare elaborarea de noi norme de conduită, valori și modele de acțiune pe care colectivitățile umane și popoarele trebuie să le învețe. În consecință, la nivel macrosocial, oamenii și popoarele trebuie să învețe să trăiască împreună în relații de pace, prietenie și colaborare. Acestea sînt procese de „învățare societală". Noile valori ce apar în plan național și internațional fie sub formă de aspirații, idealuri, norme juridice, politice, morale etc. fie sub formă de strategii de acțiune, dezvoltare și prospectare, toate acestea trebuie învățate, interiorizate, trăite și practicate prin procese de învățare socială.

[3] MALIȚA, M. și SANDI, A. M., *Noua ordine internațională și procesele de învățare ale societății*, în „Viitorul social", 3, 1978.

Cîteva elemente metodologice

Majoritatea comportamentelor umane se formează în procesul unei învățări sociale spontane, nedirijate care depinde de inteligența celui ce învață (prin încercare și eroare, imitație, întărire și pedeapsă etc.) și permisivitatea celui ce servește ca model.

Educatorii și oamenii în general, în procesul vieții cotidiene cunosc și aplică mai bine, paradoxal, metodele primitive, coercitive de reprimare, interdicție și sancționare a unui comportament care s-a produs și nu e conform cu normele sociale decît metodele de formare și dezvoltare, promovare rațională și științifică a unui comportament ! Legea lui Thorndike, privitoare la minimum de efort, se aplică și în cazul metodelor învățării sociale [4].

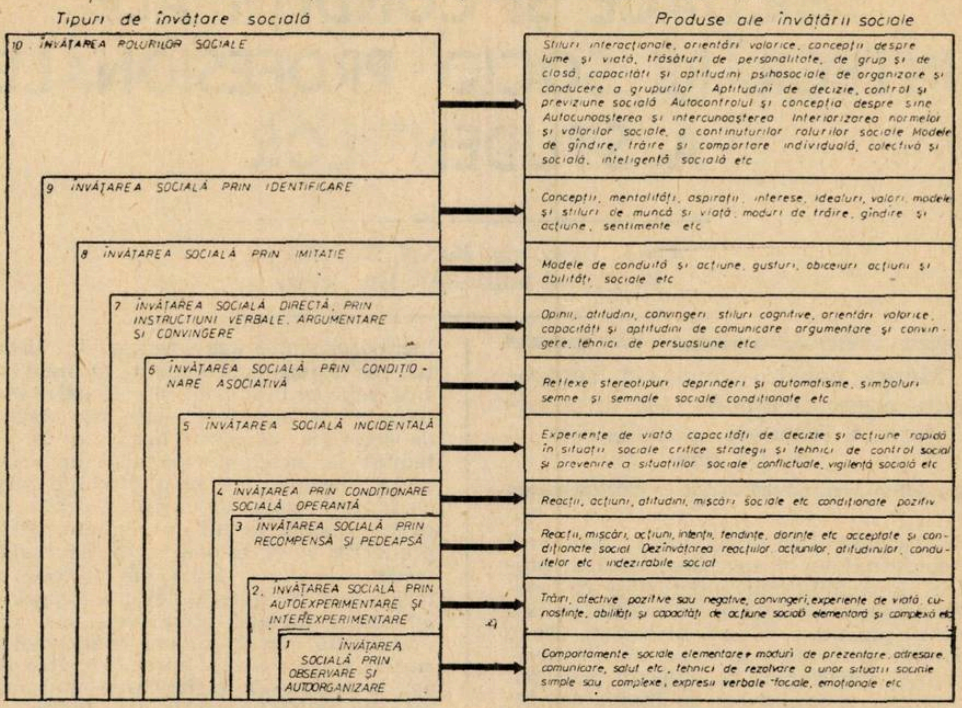
Pînă în prezent, nu există decît puține modele experimentale eficiente pentru formarea unui comportament oricît de simplu : salutul unei persoane, întreprinderea unui act de generozitate, organizarea unei activități, mulțumirea, scuza, sinceritatea etc. De asemenea, nici metodele învățării sociale nu au fost încă supuse unei experimentări, sistematizări și unui control riguros din punct de vedere al modului de acțiune și utilizare și mai ales a calității lor psihopedagogice. Există numeroase metode de învățare socială dar adesea în practica educațională sînt folosite în mod neștiințific. Nu ne propunem însă în cazul de față, o analiză amănunțită a metodelor învățării sociale, ci doar prezentarea cîtorva sistematizări și elemente metodologice.

Există numeroase forme de învățare socială care, în funcție de obiectivele educaționale specifice, se caracterizează prin efecte educative specifice. În schema „Tipuri de învățare socială și unele din rezultatele lor" am încercat să arătăm prin ce forme de învățare socială se formează, cu precădere, principalele tipuri de comportamente umane. În general, fiecărei forme de învățare socială îi corespund anumite metode specifice și un lucru nu trebuie uitat : că înseși mecanismele învățării sociale reprezintă, dintr-un anumit punct de vedere, metode de învățare, ele oferind — în același timp — o metodică naturală a învățării sociale.

O altă particularitate a metodelor învățării sociale este **bipolaritatea** lor în cazul formelor elementare de învățare (recompensă-pedeapsă, încercare-eroare, observare-imitare etc.). Este vorba de acceptarea și dezvoltarea sau neacceptarea și inhibarea unui comportament. Spre

[4] BANDURA, A. and WALTERS, R. H., *Social learning and personality development*, New York, Holt, 1963.

1. TIPURI DE ÎNVĂȚARE SOCIALĂ ȘI UNELE DIN REZULTATELE LOR



exemplu, în cazul învățării sociale prin recompensă și pedeapsă, întîlnim o multime de forme și metode cu caracter bipolar: aprobare-dezaprobare, acceptare-refuz, laudă-admonestare, încurajare-descurajare, acuzare-apărare etc. În mod similar, efectele învățării prin încercare și eroare au un caracter bipolar: succes-eșec, satisfacție-insatisfacție, încredere-neîncredere, interes-dezinteres etc. Sancționarea prin succes sau eșec social și trăirea sentimentelor respective reprezintă un puternic **mecanism de control, reglare și orientare socială** a comportamentelor, idealurilor, nivelurilor de aspirații și expectații, valorilor și trebuințelor individuale și sociale.

Învățarea socială nu este un proces simplu, liniar, progresiv și înscris între niște reguli, forme, mecanisme și metode precise și rigide, ci dimpotrivă este un proces complex, ciclic, aflat în permanentă restructurare și reorganizare, progres și regres, cu manifestări adesea contradictorii și chiar conflictuale, cu regimuri inegale de dezvoltare și eficiență în perioade diferite de timp etc. Orice clasificare și includere în niște modele și clasificări științifice sau didactice a acestui proces duce la diminuarea înțelegerii lui complete (holodinamice, sistemice). Aceasta, întrucît cele mai simple comportamente social-umane sînt, totodată, și cele mai complexe în sensul că reproduc în structura și dinamica lor întregul ansamblu de procese psihice și psihosociale reprezentînd, în același timp, elemente componente ale unor modele și matrici culturale, precum și expresii ale satisfacerii unor cerințe sociale.

În mod similar, orice activitate sau proces de învățare socială include, concomitent, forme și mecanisme de învățare de la cele mai simple pînă la cele mai complexe, acționînd permanent reconstructiv și reintegrativ, de la învățarea prin simpla **asociere, discriminare, generalizare sau condiționare** a răspunsurilor, evenimentelor, situațiilor sau stimulărilor sociale pînă la însușirea de complexe socio-comportamentale, prin practicarea de roluri sociale, sau **dezînvățarea** unor concepții, atitudini, convingeri etc., prin desensibilizare și decondiționare față de cunoștințe, comportamente și valori care au devenit perimate.

MIJLOACE ȘI CONDIȚII ALE INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE A STUDENȚILOR

Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ
Institutul politehnic București

1. Munca politico-educativă, componentă organică a activității universitare, a formării specialiștilor de tip nou

Este cunoscut că integrarea se realizează în conformitate cu specificul fiecărui profil al învățământului superior și cu specificul ramurilor economico-sociale, pentru care se pregătesc viitorii specialiști. Toate acțiunile și formele de integrare din învățământul superior au ca obiectiv principal pregătirea specialiștilor de înaltă competență profesională și cetățenească, care să se poată integra socio-profesional cu randament maxim, imediat după absolvirea facultății, care să contribuie la sporirea avuției naționale, la progresul material și spiritual al patriei noastre socialiste.

Prin intermediul integrării, învățământul superior realizează **funcția sa de instrucție științifică și profesională,** adică asigură pregătirea studenților viitori specialiști la un înalt nivel științific și de competență profesională, strîns legată de realitățile și necesitățile diferitelor domenii ale vieții economico-sociale. Această funcție, considerată dealtfel printre cele fundamentale ale învățământului superior, este apreciată de societate. Astăzi învățământul, chiar dacă ar fi analizat numai prin prisma funcției de instrucție științifică și profesională (desigur aceasta ar fi o analiză incompletă) și tot s-ar putea argumenta că este productiv și rentabil. Aceasta, deoarece el creează (modelează) cel mai valoros „produs" — forța de muncă, cadrele, specialiștii, care — pe o perioadă relativ îndelungată, de 30—40 de ani — își vor aduce o contribuție concretă, nemijlocită la dezvoltarea societății.

Obținerea de către cadrele didactice și studenți a unor venituri de multe milioane de lei, prin intermediul muncii productive, a contractelor și convențiilor de cercetare și proiectare, prin asistență de specialitate, prin elaborarea unor prototipuri originale de mașini, aparate, instalații, prin lucrări originale sau invenții etc., înseamnă realizarea, concomitent cu funcția de instrucție profesională, și a **funcției economice** a învățământului, care este apreciată de societate, deoarece instituția de învățământ se încadrează organic în sistemul social, devenind în mod direct o pîrghie de progres economico-social. Aceasta scoate în evidență faptul că învățământul este productiv și că este o investiție rentabilă pentru societate. Dacă am aprecia însă rezultatele învățământului numai prin intermediul funcției economice, deși foarte importantă, am greși, am contraveni spiritului și obiectivelor integrării. Am greși, am fi unilaterali și în cazul cînd ne-am mărgini cu realizarea la cote înalte, chiar a celor două funcții ale învățământului superior : funcția de instrucție științifică și profesională și funcția economică.

Îndeplinirea numai a celor două funcții menționate mai sus, deși foarte importante pentru învățământul nostru superior, ar duce la o pregătire și formare unilaterală a viitorilor specialiști, i-ar priva pe aceștia de importante capacități și calități politico-morale și chiar profesionale, cerute de viața și munca lor în societatea socialistă, de progresul ei continuu, fapt care ar aduce atît lor, cît și societății, mari prejudicii, deoarece specialiștii nu ar putea realiza o integrare socio-profesională completă și eficientă. În acest sens, integrarea înseamnă dinamizarea realizării tuturor funcțiilor învățământului, incluzîndu-se împreună cu cele două funcții discutate mai înainte și **funcția educativă**, chemată să contribuie la educația socialistă și comunistă a viitorilor specialiști.

În concepția Partidului Comunist Român instrucția profesională înseamnă pregătire de specialitate complexă de profil larg, care oferă posibilitatea reală de adaptare la mutațiile ce se produc în tehnică, producție și profesiune în condițiile revoluției tehnico-științifice mondiale. De asemenea, pentru partidul nostru, formarea specialistului de tip nou înseamnă pregătirea multilaterală a studentului, aceasta fiind considerată ca un principiu fundamental al comunismului, care dinamizează sporirea valențelor creatoare ale omului și ale manifestării lui polivalente în activitatea economico-socială.

„Realizarea unei pregătiri multilaterale — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — **constituie o cerință importantă a economiei moderne, o condiție primordială a creșterii rolului creator al omului în desfășurarea producției și, pînă la urmă, un principiu fundamental al însuși comunismului, care presupune manifestarea polivalentă în cîmpul muncii a fiecărui membru al societății"** [1].

Asemenea concepție a partidului și-a găsit reflectarea deplină în Legea educației și învățămîntului, în care se spune : **„Învățămîntul de toate gradele are îndatorirea de a asigura odată cu pregătirea temeinică, profesională, științifică și culturală a tuturor tinerilor, educația lor comunistă, revoluționară, formarea acestora ca oameni noi, multilateral dezvoltați, constructori conștienți și devotați ai socialismului și comunismului"** [2].

Avînd în vedere orientările documentelor de partid și de stat, în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea, producția și proiectarea în spiritul Legii educației și învățămîntului, se poate susține că fiecare institut de învățămînt superior a devenit, pe lîngă un adevărat centru de pregătire profesională, de producție, cercetare și proiectare, **și un adevărat centru de educație socialistă și comunistă a tineretului studențesc.**

Această politică educațională a partidului și statului nostru socialist înseamnă în plan pedagogic că educația universitară, desfășurată în spiritul integrării, cuprinde în mod imperios într-un sistem închegat, și educația conștiinței socialiste a studenților, formarea omului nou, cu o personalitate multilateral și plenar dezvoltată. Practica universitară a demonstrat că funcția educativă, integrată organic în viața și activitatea universitară, realizată la un nivel calitativ superior, a devenit un factor important de dinamizare a celorlalte două funcții, de instrucție științifică și profesională și de producție și cercetare (funcția economică), se condiționează reciproc, contribuind împreună la ridicarea nivelului calitativ și a eficienței învățămîntului superior. Am remarca faptul că munca educativă este necesar să se realizeze mai întîi în cadrul activităților de instrucție științifică, tehnică și profesională. Aceasta reprezintă respectarea principiului pedagogic verificat de practică, potrivit căruia educația se face, într-o măsură importantă, prin instrucție. De ce ? Fiindcă pentru această activitate didactică se afectează prin planurile de învățămînt cea mai mare parte a bugetului de timp din cadrul studiilor și că include cel mai mare număr de activități cu studenții, atît teoretic cît și aplicative (de cercetare, proiectare, producție etc.), în care sînt prezente și cadrele didactice. Există însă și activități universitare și extrauniversitare cu un mai pronunțat caracter educativ, care alcătuiesc ceea ce în mod curent denumim muncă, munca politico-educativă, de educație socialistă.

„Este necesar — arăta tovarășul **NICOLAE CEAUȘESCU — să se acorde atenția corespunzătoare activității politico-educative, ridicării conștiinței politice a fiecărui om al muncii, ținînd seama că pe măsură ce fiecare înțelege tot mai bine rolul ce îi revine în cadrul colectivului de muncă, al adunării generale, în societate, cu cît participă mai activ și mai responsabil la soluționarea problemelor, cu atît rezultatele vor fi mai bune în toate domeniile"** [3].

Concepția educativă a partidului nostru și-a găsit reflectarea în mod strălucit în amplul program de educație politico-ideologică și cultural-educativă, de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al construcției socialiste și comuniste în țara noastră, program a cărui aplicare este dinamizată de marile acțiuni desfășurate la nivelul întregii țări : Festivalul național „Cîntarea României" și competiția sportivă „Daciada" — declanșate din inițiativa secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

2. Institutul politehnic București — centru de instrucție, producție, cercetare, proiectare și educație

a) În anul 1978, în cadrul acțiunilor de integrare s-au obținut următoarele rezultate valorice : 100 milioane lei producție realizată de studenții din anii I-III, din care circa 30 milioane manopera ; 52 milioane lei din cercetare și 14 milioane lei din proiectare, ambele activități realizate prin eforturile comune a circa 1300 cadre didactice și peste 3500 studenți din anii IV—V. Cea mai mare parte a acestor rezultate a reprezentat utilaje și aparatură și alte produse pentru industrie, iar circa 17 milioane lei au însemnat contribuții la autodotarea institutului. Cercetarea și proiectarea au fost orientate spre soluționarea unor probleme majore complexe, de interes tehnic și economic ridicat, ce a cuprins programe prioritare, teme din planul de stat și prototipuri de aparate și utilaje. Printre temele de cercetare și proiectare abordate de cadrele didactice și studenți, menționăm : strun-

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român*, 19—21 iulie 1972, Ed. politică, București, 1972, p. 25.

[2] * * * *Legea educației și învățămîntului*, nr. 28, în „Buletinul Oficial al R.S.R.", Partea I, anul XIV, nr. 113 din 26 decembrie 1978, art. 115.

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la adunarea generală a oamenilor muncii de la Întreprinderea „23 August" din Capitală*, în „Scînteia" din 15 februarie 1979.

gul carusel cu platformă de 16 mm, agregat de extracție a zahărului din sfecla de zahăr, motoare de curent continuu pentru industria metalurgică, microcalculatoare de proces, terminal inteligent, prototip de centrală telefonică cu comandă programată, aparate și utilaje de performanță ridicată și tehnologii perfecționate sau noi pentru industria construcțiilor de mașini, industria chimică, industria metalurgică, noi surse de energie etc. De remarcat faptul că s-a asigurat o mai strînsă legătură dintre conținutul acțiunilor de integrare și conținutul și desfășurarea procesului de învățămînt. Pe de o parte s-au dat cunoștințe în pas cu progresul științific și tehnic, iar pe de altă parte s-a dat activităților didactice un caracter mai activ, formativ-educativ și creativ. Integrarea a contribuit nemijlocit atît la ridicarea nivelului științifico-profesional și creativ al cadrelor didactice, cît și la creșterea calității și nivelului pregătirii studenților, dezvoltîndu-le și calitățile și capacitățile cerute de integrarea socioprofesională eficientă și creativă. Desigur, cele de mai sus evidențiază și contribuția substanțială nemijlocită a institutului la progresul economiei naționale, la progresul științifico-tehnic.

b) Integrată în marele festival național „Cîntarea României", cercetarea științifică studențească s-a desfășurat cu intensitate, antrenînd un număr de circa 6 000 de studenți. La sesiunea științifică a cercurilor științifice studențești din 13-14 mai 1978 s-au prezentat 1 512 lucrări care au avut ca autori 2 500 studenți. Cu un număr de 118 lucrări selecționate au participat la Conferința națională a cercurilor științifice studențești din 11-26 noiembrie 1978, unde studenții I.P.B. au obținut 4 premii I, 5 premii II, 1 premiu III și 10 mențiuni. Consemnăm temele care au obținut premiul I, considerate că au rezolvat probleme tehnice de mare actualitate : Unitate vizuală de afișare pentru terminal inteligent ; cinematica și dinamica roboților industriali ; aparat pentru măsurarea momentelor de frecare din lagărele de dimensiuni mici și spectre de observație ale unor combinații complexe polinucleare conținînd fier.

c) Tot în cadrul Festivalului național „Cîntarea României", studenții institutului au organizat și realizat o gamă largă de acțiuni politico-educative și cultural-artistice. Astfel, în cadrul adunărilor generale A.S.C., a informărilor politice, a învățămîntului politico-ideologic A.S.C. etc. studenții au dezbătut cu seriozitate, competență și responsabilitate, sub îndrumarea organizațiilor de partid, principalele probleme ale politicii interne și internaționale a partidului și statului nostru, principiile eticii și echității socialiste, aspecte ce privesc cultura socialistă, etica profesională, educația ateist-științifică, educația patriotică, educația prin și pentru muncă, comportarea civilizată etc. și desigur, cu o pondere însemnată, problemele pregătirii profesionale, ale învățăturii de calitate. Ca drept valorificare a muncii politico-educative, studenții institutului au participat efectiv, cu rezultate apreciate pozitiv la acțiunile de muncă patriotică, organizate pe plan local și național. Menționăm în acest sens : participarea timp de 3 luni de zile a două brigăzi de cîte 50 studenți fiecare de la facultățile Electrotehnică și Mecanică la Șantierul național „Canalul Dunărea-Marea Neagră", unde brigăzii formate din studenții de la Facultatea Mecanică i s-a acordat fanionul de „Brigadă fruntașă", participarea unei brigăzi de 100 studenți de la Facultatea de energetică, timp de două luni de zile la Șantierul Combinatului minier „Oltenia", în perioada vacanței de vară (16 iulie-9 septembrie 1978) circa 2 800 studenți au muncit pe diverse șantiere de construcții din București (nr. 1 și 7, Întreprinderea IAUC — de pe platforma I.P.B., noile cămine studențești de la Complex Regie etc.) ; în luna octombrie 1978 circa 2 400 studenți au lucrat pe diverse șantiere de construcții din București ș.a.

d) În ceea ce privește activitatea cultural-artistică, studenții I.P.B. s-au încadrat organic în acțiunile Festivalului național „Cîntarea României". Organizați în multe formații artistice de toate genurile au participat în primăvara anului 1978 la etapa oficială a celei de-a doua ediții a Festivalului „Cîntarea României", pînă la faza pe Centrul Universitar București, obținînd numeroase premii I, II, III și mențiuni. Cele mai bune echipe s-au pregătit pentru faza pe Centrul universitar București și apoi pe țară. În luna decembrie 1978, continuîndu-se munca cultural-artistică, a avut loc „Festivalul Politehnicii", în cadrul căruia fiecare din cele 11 facultăți au prezentat spectacole. Și această acțiune a reprezentat o adevărată școală de educație cultural-artistică și politică a studenților, la care au participat ca autori-artiști peste 1 000 de studenți.

e) Studenții politehnicii bucureștene au fost prezenți și în cadrul competiției naționale sportive „Daciada". Astfel, în anul 1978 s-au organizat numeroase întreceri pe facultăți și Centrul universitar în aproape toate disciplinele sportive, la care a participat un mare număr de studenți, atît ca autori-sportivi, cît și ca spectatori-susținători. Un număr de 350 studenți din institut a participat efectiv la realizarea spectacolului sportiv festiv organizat cu prilejul încheierii primei ediții a competiției naționale „Daciada". În luna noiembrie 1978 a avut loc „Crosul politehnicii", la care au participat peste 3 700 studenți ș.a.

3. Condiții ale intensificării și optimizării muncii educative

a) Conducerea de către partid reprezintă o condiție principală a reușitei muncii educative. Pornind de la rolul conducător al partidului în întreaga viață socială și ținînd seama de complexitatea și valoarea muncii educative în activitatea economico-socială, este necesar ca și în învățămînt munca de educație socialistă, de formare a omului nou, să fie condusă și îndrumată de organizațiile de partid.

b) Organizarea și desfășurarea muncii educative la un nivel calitativ superior necesită participarea tuturor factorilor educativi, a tuturor cadrelor didactice și mai ales a organizației revoluționare a tineretului universitar — A.S.C.

c) În scopul formării conștiinței socialiste, a omului nou, fiecărei activități educative, indiferent de tipul și forma ei, să i se asigure o orientare politico-ideologică în spiritul concepției revoluționare a partidului nostru — materialismul dialectic și istoric, în spiritul principiilor eticii și echității socialiste, să fie în concordanță cu realitățile și necesitățile economico-sociale și culturale din țara noastră, din învățămîntul nostru socialist.

d) Activitățile educative să fie cît mai variate, pentru a răspunde obiectivelor multiple urmărite în formarea specialistului de tip nou — ridicarea nivelului pregătirii profesionale și politico-ideologic, educația materialist-științifică, lărgirea orizontului de cunoaștere, dezvoltarea dragostei față de profesie, dezvoltarea capacităților de creație, educația moral-cetățenească, educația estetică, educația fizică, educația igienico-sanitară, dezvoltarea deprinderilor de autogospodărire, petrecerea plăcută și recreativă a timpului liber etc.

e) În funcție de specificul lor, activitățile educative să popularizeze experiența pozitivă, succesele obținute și, totodată, să combată cu hotărîre și principialitate neajunsurile și abaterile de la disciplina și viața universitară dinamizînd odată cu aceasta dezvoltarea și manifestarea spiritului critic și autocritic în rîndul studenților.

f) Este necesar ca munca educativă să se îmbine într-o pondere judicioasă cu munca de instruire științifică și profesională, cu munca didactică, evitîndu-se paralelismele între aceste două genuri de muncă universitară, supraîncărcarea studenților, vitregirea lor de timp liber pentru studiul individual și alte nevoi ale vieții lor universitare și extrauniversitare.

g) Să fie antrenată cu responsabilitate organizația A.S.C., dinamizîndu-se priceperea și inițiativa creatoare a tuturor studenților în stabilirea numărului, tipurilor, formelor și chiar conținuturilor acțiunilor educative. În felul acesta se vor înlătura eventualele paralelisme, supraîncărcări, iar activitățile vor corespunde în mai mare măsură nevoilor studenților, vor deveni mai atractive și mai interesante, studenții angajîndu-se în mod activ și responsabil la îndeplinirea lor.

h) Pentru a nu afecta timpul liber al studenților, evitînd supraîncărcarea lor, este necesar ca un student să participe la un număr limitat de activități educative, avînd însă în vedere ca nici un student să nu fie scutit de munca educativă, ci fiecare student, în funcție de posibilitățile sale, să participe neapărat la activitatea educativă, aceasta fiind o componentă organică obligatorie și necesară a formării sale ca specialist de tip nou.

i) Pentru educația în spirit muncitoresc a studenților este necesar ca aceștia să realizeze activități profesionale și educative comune cu oamenii muncii din unitățile socialiste angrenate în sistemul integrării învățămîntului cu cercetarea, producția și proiectarea.

j) Reușita muncii educative depinde și de metodele folosite. Apreciem că se pot folosi creator diversele metode de instrucție și educație cunoscute, dîndu-se atenție celor care dau un caracter activ, euristic, de independență și cooperare acțiunilor studenților. Desigur, un accent sporit se va acorda metodelor: convingerea, exemplul, aprecierea rezultatelor muncii și comportării studenților, critica și autocritica etc. În ceea ce privește sancțiunile, este necesar ca pe măsura creșterii conștiinței socialiste a studenților, ponderea lor să scadă. Desigur, aspectul metodic al muncii educative ar necesita un studiu separat.

k) În reușita muncii educative poate să-și aducă o contribuție pozitivă și folosirea unor mijloace audio-vizuale moderne (înregistrări pe benzi de magnetofon, diapozitive, înregistrări pe film, televiziunea educativă etc.), precum și propaganda vizuală (diverse panouri, grafice, fotomontaje, gazete de perete, gazete satirice etc.), cu condiția ca ele să reflecte realitățile vieții studențești, să fie la zi și de calitate. De evidențiat și faptul că un rol deosebit în intensificarea muncii educative revine teatrului, cinematografului, radioului, televiziunii, presei, publicațiilor pentru tineret etc., aspect care necesită, de asemenea, o abordare specială.

l) În evaluarea muncii educative este necesar să nu pornim numai de la cifre statistice (număr de acțiuni, număr de participanți, procente de realizare etc.), deși cifrele își au importanța lor și nu pot fi omise. Criteriul fundamental de apreciere a muncii educative, ca dealtfel

și a celorlalte activități universitare, îl reprezintă în primul rînd calitatea, nivelul și eficiența acțiunilor, rezultatele practice concrete obținute. În acest sens, munca educativă poate fi apreciată ca pozitivă în funcție de rezultate ca : frecvența bună și foarte bună la activitățile didactice ; nivel înalt de pregătire a studenților, oglindit într-un număr cît mai mare de integraliști cu note bune și foarte bune în fiecare sesiune de examene ; dezvoltarea spiritului critic și a capacităților creative în acțiune, materializate în creare de produse de nivel ridicat, în realizarea de prototipuri, în perfecționarea sau elaborarea de noi tehnologii etc., atît pentru progresul economiei naționale, cît și pentru autodotarea laboratoarelor și atelierelor facultăților la nivelul exigențelor contemporane ; calități moral-politice elevate concretizate într-o comportare demnă, civilizată în spiritul principiilor eticii și echității socialiste ; buna întreținere a căminelor și cantinelor în cadrul acțiunilor de autogospodărire etc. Toate acestea vor spori valențele integrării socio-profesionale a studenților.

AUTOEDUCAȚIA— PRIORITATE A PEDAGOGIEI VIITOARELOR DECENII

ANA NEGULESCU
cercetător științific — I.C.P.P.

Necesitatea de a înțelege autoeducația ca parte integrantă a fenomenului, a procesului educativ, constituie un obiectiv actual al prospectării școlii de mîine, școală chemată să asigure — în contextul edificării unei societăți noi, al adîncirii permanente a democrației socialiste — deplina punere în valoare a capacității fiecărei generații școlare, formarea unei personalități creative și integrate, responsabile și independente în gîndire și acțiune. Dezvoltarea personalității elevilor, educarea acestora potrivit cerințelor prezente și viitoare constituie rezultatul organic al „efortului de înțelegere a viitorului" de către structura sistemului de învățămînt și educație, de către familie, de către elevii înșiși — care vor fi cu atît mai adaptați cerințelor viitorului cu cît se vor strădui să se automodeleze în direcția unei voințe tenace de proiectare de sine în viitor și de asimilare a exigențelor vieții de mîine sub forma unor opțiuni proprii [1].

Autoeducația, autoformarea, constituie un concept care, situat de pedagogia de azi în prim plan, definește una din resursele chemate a realiza — în deceniile următoare — o nouă calitate a învățămîntului și a educației. Se definește o nouă concepție privind permanența educației ce va atribui un rol tot mai activ și noilor tehnologii ale educației — mijloace audio-vizuale, laboratoare fonetice, modele de simulare, instruire programată, „mașini de învățat", răspîndirea televiziunii și radioului ca agenți didactici ș.a. Autoformarea se recomandă ca un factor de umanizare al acestei evoluții. Elevul rămîne polul de animație al tuturor acțiunilor educative. Cadrul didactic are ca termen de referință ființele umane care îi sînt încredințate. Însuși învățămîntul tradițional apare în acest fel transformat într-o autoformare supravegheată. Permanența educației implică atît năzuința firească și generală de a studia, cît și stăpînirea încă din anii tinereții a unei metode de muncă adecvate, pentru *tot cursul existenței*. Trebuie să înveți cum să înveți, și nu atît pentru a învăța ca să știi cît pentru a învăța ca să acționezi [2].

În analiza experienței existente în practica școlară privind autoeducația, în vederea definirii contribuției acesteia la formarea personalității elevilor pentru viitoarele decenii, am pornit de la necesitatea găsirii unor modalități prin care școala poate acționa pentru a face din obiectul educației și subiectul propriei sale educații, din omul care primește educație — omul care se educă pe el însuși [3]. Numeroase cercetări contemporane relevă necesitatea ca autoeducația să se con-

[1] Vezi APOSTOL, P., *Omul anului 2000*, Editura Junimea, Iași, 1972, p. 76.

[2] SCHWARTZ, B., *Educația mîine*, E.D.P. București, 1976, p. 18, 20, (Introducere — Henri Janne).

[3] FAURE, E. *Apprendre à être*, Paris, Fayard-Unesco, 1972, p. 189.

stituie, pentru următoarele decenii, ca unul dintre scopurile prioritare ale pedagogiei perioadei şcolare obligatorii şi a educaţiei postşcolare. Rezultatele cercetării noastre privind „Autoeducaţia în formarea personalităţii elevilor din şcoala viitoarelor decenii" confirmă că dinamica autoeducaţiei se constituie într-o gradare specifică în funcţie de maturizarea subiectivă şi înrîuririle exterioare. Ea implică exersare continuă în combaterea şi depăşirea unor tendinţe negative şi în realizarea consecventă a scopurilor şi planurilor propuse. Necesită, de asemenea, o participare totală a subiectului, integrat în colectivitate — autoeducaţia fiind procesul de formare a propriei personalităţi şi conduite, conform unor modele şi cerinţe, în baza unor eforturi personale. O bună şi eficientă educaţie trece, prin interiorizare şi adaptare, în autoeducaţie, care îndeplineşte funcţii de finisare sau împlinire educaţională. Autoeducaţia se corelează cu independenţa în acţiuni, cu capacitatea de autoconducere şi presupune cunoaşterea obiectivă de sine [4]. În procesul de autoeducaţie, care implică angajarea responsabilă şi intrinsec motivată a elevului, sînt necesare autocontrolul continuu, autoanaliza, autoaprecierea — autoelevarea ca punct terminal dînd măsura valorică a contribuţiei educaţiei la formarea personalităţii tînărului [5].

ÎN CERCETAREA PRIVIND AUTOEDUCAŢIA am căutat să cunoaştem şi în ce măsură şcoala acţionează — la nivelul resurselor umane, elevi, cadre didactice — pentru a face din elevul care primeşte educaţia — un elev care se educă pe el însuşi. Din rezultatele cercetării, — în cadrul căreia am folosit mai multe metode [6], ne vom referi îndeosebi la datele şi concluziile desprinse din chestionarul adresat elevilor din clasele VII-VIII structurat în principal pentru cunoaşterea unor tendinţe de sociabilitate şi aspiraţii supuse autoevaluării. În chestionar se află încorporate întrebări şi răspunsuri ce cuprind autoevaluări ale unor dimensiuni exprese şi latente, precum : aspiraţii, afectivitate, atitudine socială, creativitate, capacitate de învăţare, loisir.

Eşantionul s-a constituit pe baza liberei opţiuni. Subiecţii au completat benevol chestionarul, trimiţîndu-l prin corespondenţă. Lotul a cuprins 400 elevi din ciclul gimnazial din toate judeţele ţării. Din mediul urban 57%, din mediul rural 43%. După sex : 42,5% fete, 57,5% băieţi. După clasă : 53,75% în clasa a VII-a, 46,25% în clasa a VIII-a. După ocupaţia tatălui : 29,75% muncitori, 26,25% cadre cu pregătire superioară, 17% cadre cu pregătire medie de specialitate, 9,5% ţărani cooperatori sau muncitori agricoli, 8,5% funcţionari, 6,5% mici meseriaşi şi lucrători în comerţ, iar 3,5% dintre subiecţi nu indică profesia tatălui. După ocupaţia mamei : 34,25% dintre cazuri mamele sînt casnice, 17,25% au studii medii de specialitate, 15,25% cooperatoare, 11,5% au studii superioare, 9% sînt muncitoare în industrie, 6% sînt funcţionare, 4,75% lucrează în cooperaţia meşteşugărească sau comerţ, iar 2% dintre subiecţi nu indică profesia mamei.

Elevii investigaţi dovedesc atitudini sociale umaniste foarte largi, sociabilitate activă, antrenată multilateral, interes de cunoaştere şi implicare în sfera problematicii prioritare a societăţii în care cresc, a lumii contemporane. La întrebarea „Ce ai face tu — dacă ar depinde de tine — pentru binele omenirii ?" răspunsurile date de 59,5% dintre subiecţi polarizează către acţiuni cu caracter politico-social, 29% dintre acestea au ca temă interzicerea războiului, instaurarea păcii, 15,7% — dezvoltarea prieteniei şi colaborării între popoare, crearea unor condiţii tot mai bune pentru muncă şi viaţă. Între actele politico-sociale pentru înfăptuirea cărora subiecţii doresc să acţioneze se mai înscriu : aş desfiinţa apartheidul şi rasismul ; aş face drepturi egale pentru toţi oamenii, aş interzice exploatarea omului de către om, aş lupta contra subnutriţiei, aş aduce libertate şi fericire pentru toţi oamenii, aş face să fie totdeauna dreptate ; aş desfiinţa şomajul ; aş transforma satele în oraşe ; i-aş face pe oameni fericiţi (cum, nu ştiu). În domeniul ştiinţei, al tehnicii, al protecţiei mediului înconjurător se înscriu 29,25% dintre răspunsuri. Problemele medicinii sînt abordate de 6,5% dintre ei ; vindecarea bolilor „ce bîntuie omenirea", a cancerului îndeosebi, prelungirea vieţii ; distrugerea tutunului, a băuturilor alcoolice, a drogurilor, „cunoaşterea personală a minunilor maşinii umane". Unii elevi doresc să dea oamenilor viaţă veşnică — tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte, în timp ce alţii se angajează în acte concrete, cu eficienţă nemijlocită : aş dona sînge. În domeniul culturii şi educaţiei, ca posibile acţiuni în favoarea umanităţii, se înscriu răspunsuri precum : aş învăţa pe toţi copiii, pe toţi oamenii carte ; le-aş da mai multă sensibilitate şi dragoste pentru frumos ; aş organiza şcolile după aptitudinea fiecăruia ; aş apăra patrimoniul cultural de răufăcători ş.a. (3,75%). Se reţin totodată răspunsuri semnificative pentru educaţia primită, pentru elanurile şi

---

[4] POPESCU-NEVEANU, P., *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978, p. 77.

[5] Vezi NEGULESCU A. G., *Autoevaluarea — factor de optimizare a randamentului şcolar şi de dezvoltare a personalităţii elevului*, comunicare la Sesiunea de toamnă 16—19 noiembrie a Academiei R.S.R. 1976 ; *Autoevaluarea — factor de optimizare a randamentului şcolar*. „Învăţămîntul liceal şi tehnic profesional", nr. 2, 1977, p. 10—12, *Autoevaluarea — factor de optimizare a pregătirii viitorilor învăţători şi educatoare*, comunicare la Sesiunea ştiinţifică a I.C.P.P. din 11—12 decembrie 1977

[6] Metoda observaţiei directe, metoda anchetei pe bază de chestionar pentru elevi, profesori, interviuri cu specialişti, probe de evaluare şi autoevaluare, studiul documentelor şcolare şi al produselor activităţii elevilor, metoda compunerilor ş.a.

generozitatea vîrstei, precum : aş face orice, tot ce mi-ar sta în putinţă (7%) sau : mi-aş da şi viaţa (3,75%); 2,75% dintre subiecţi nu răspund la această întrebare. În aspiraţiile, dorinţele şi aşteptările spre care tind conduita şi activitatea elevilor de gimnaziu se exprimă şi specificul motivaţional al implicării autoformative. Elevii care au răspuns întrebărilor noastre au manifestat un grad înalt de interes pentru disciplinele şcolare, frecvenţe mari întrunind literatura, matematica, desenul [7], fizica şi educaţia fizică.

SE OBSERVĂ O PARTICIPARE ACTIVĂ, o orientare constantă a interesului atît spre obiectivele activităţii didactice de asimilare a informaţiilor, cît şi de operaţionalizare a acestora şi de creaţie. Un interes frecvent, bogate preocupări, atitudine creativă independentă, manifestă elevii şi pentru activităţile extraşcolare, precum şi faţă de ceea ce ar mai dori să studieze în şcoală [8] — manifestînd deschidere către nou, către ştiinţe, către aspecte avansate ale tehnologiei şi aplicaţii practice — ceea ce atestă tendinţe dinamice ale personalităţii şi sociabilitate ridicată.

Se constată o integrare a subiecţilor în colectivitate, răspunsurile atestînd şi un grad înalt de sociabilitate a afectivităţii, disponibilităţi de cooperare şi iniţiativă.

[7] Situarea desenului pe ranul II, la nivel egal cu matematica, evidenţiază — în continuarea unor deschideri pozitive înregistrate, la nivel de gimnaziu, necesitatea unei reevaluări a posibilităţilor acestui obiect de studiu, rezultat reliefat şi de un experiment propriu anterior privind resursele formative ale desenului, de a-şi depăşi condiţia de simplă „dexteritate", de a se integra în structura unui învăţămînt adecvat cerinţelor viitoarelor decenii. Reflectate în plan intuitiv a unor structuri abstracte, studiul imaginii, desenul, acţionează ordonator şi stimulativ în înţelegerea şi aprofundarea celorlalte obiecte de învăţămînt, fiind un catalizator pentru noi asimilări şi *aplicabilităţi*. Ca *mijloc de comunicare*, imaginea vizuală este integrată organic civilizaţiei umane contemporane şi îndeosebi civilizaţiei tehnico-ştiinţifice, obligatoriu a fi cunoscută, stăpînită şi sporită de „omul anului 2000" în cadrul şi ca urmare a unei educaţii cu caracter umanist-politehnic. Desenul constituie în acest sens o cale de adîncire a cunoaşterii, de definire, exprimare şi activare a unor capacităţi intelectuale sau abilităţi mai puţin puse în valoare prin celelalte discipline şcolare.

[8] La întrebarea : „Ce ai dori să mai înveţi în şcoală ?" 96,75% dintre elevi formulează propuneri posibil a fi realizate fie prin obiecte de studiu, fie prin activităţi extraşcolare. Pe primul rang se situează deziderate de studii ce se circumscriu ştiinţei, tehnicii, aplicaţiilor practice. Subiecţii manifestă deschidere către nou, către ştiinţe (astronomie, „inventica", istoria ştiinţei şi tehnicii, ştiinţa şi tehnica viitorului, fizica atomică, geografie, „viaţa popoarelor" şi altele), către probleme complexe din tehnologie (îndeosebi electronică, electrotehnică, automatică) din transporturi, din cosmonautică. Elevii doresc, de asemenea, aplicaţii practice : modelism, artă fotografică, stenografie, croitorie, să construiască sau să repare diferite aparate, artă culinară ş.a. Pe rangul II se situează limbile străine (în special germanice şi romanice). Pe rangul III — artele (muzică, cinematografie, arte plastice, teatru-oratorie, dans, arhitectură). Pe rangul IV — ştiinţe sociale (etică, filozofie-psihologie, logică, filologie, istorie, arheologie, istoria artelor şi ştiinţelor economice, politice). Pe rangul V — ed. fizică, sportul, turismul, activităţile recreative.

Ca surse potenţiale de orientare, de motivare a proiecţiilor, opţiunilor şi activităţilor, modelul şi idealul de viaţă pe care subiecţii şi le aleg relevă la această vîrstă preocuparea conştientă a acestora în procesul evolutiv, de trecere de la imitarea spontană a modelelor alese din mediul afectiv apropiat la regăsirea de sine.

Se constată că în stabilirea opţiunilor şi aspiraţiilor profesionale, subiecţii se înscriu în cerinţele dezvoltării actuale şi viitoare a societăţii, fiind semnificativă de asemenea distribuirea relativ echilibrată între tehnică (57,5%) şi umanism (42,25%), ponderea mai importantă deţinînd-o totuşi ştiinţa şi tehnica. În ce priveşte nivelul de pregătire dorit de elevi, în diferitele profesiuni, se remarcă mutaţii în raport cu profesia părinţilor. De la circa 20% cadre cu pregătire superioară (părinţi), elevii tind în proporţie de aproximativ 80% către o pregătire superioară, procent determinat la această vîrstă îndeosebi de atracţia pe care o exercită anumite profesiuni, de prestigiul social al acestora, dar înscriindu-se totodată şi în tendinţa creşterii nivelului de cultură al societăţii. Adesea răspunzînd la întrebările privind viitoarea profesie, subiecţii nu se limitează la indicarea acesteia, ci o particularizează, prin nuanţări (să am calităţile omului care prin generaţii a dobîndit experienţa a două milenii ; să fiu un om folositor societăţii, un creator de frumos şi sinceritate ; un om cu 30 de specialităţi ; o mamă ocrotitoare, să-şi înţeleagă copiii, să fie cît mai prietenă cu ei ; programator calculator, inginer constructor de automate care să nu polueze atmosfera ; un om demn de anul 2000 — cinstit, cult, uman, chiar dacă totul se va face mecanic ş.a.), ceea ce — la fel ca şi în cazul altor secţiuni ale chestionarului şi îndeosebi aceea referitoare la posibile invenţii proprii [9], atestă caracteristici ale unei motivaţii creative. Astfel, la unii elevi din eşantion, se remarcă : aspiraţia spre perfecţionare continuă ; setea de a descoperi noi adevăruri, nevoia de nou-

[9] Pentru a primi noi informaţii despre aspiraţiile şi creativitatea elevilor, despre procesul de transformare de către aceştia a realului în lumina idealului, am adresat subiecţilor investigaţi şi întrebarea : „Te-ai gîndit vreodată să faci vreo invenţie ? — „La ce anume te-ai gîndit ?" 4% dintre subiecţi nu completează această rubrică. 10,5% declară că nu s-au gîndit încă. Răspunsurile celor *care s-au gîndit să inventeze ceva* (84,5%) se structurează calitativ astfel : reinventări 41,25% (clasice 11,75%, moderne 9,5%, avansate 20%) ; invenţii posibile 21,75% (simple, complexe) ; „asaltul imposibilului" 7,75% ; erori 4,25% (parţiale, totale) ; fantezii 8,50%. Ca domenii, răspunsurile cunosc următoarea structură : A. tehnică — A.1. tehnologie (electronică, electrotehnică, automatică) ; construcţii de maşini, mecanică fină, optică, industrie de apărare ; construcţii, industria bunurilor de consum) ; A.2. Transporturi (auto, feroviare, navale-aeriene ; zboruri cosmice) ; B. ştiinţe (matematică-fizică ; chimie-biologie ; medicină) ; C. umanism, educaţie, ştiinţe sociale (filozofie, psihologie ; economie politică ; învăţămînt : arte, timp liber ; jocuri, jucării) ; D. diferite. Prelucrarea răspunsurilor la această întrebare s-a realizat cu consultarea inginerului Ioan Voicu.

tate, de a face ceva neobișnuit ; sensibilitate sporită față de problemele originale ; curiozitate intelectuală, atracție pentru activități complexe ; dorința de afirmare, entuziasm ș.a.

O deschidere către următoarea etapă de cercetare — eșantionul rămîne în atenția noastră pentru o analiză longitudinală — s-a realizat în acest chestionar prin adresarea îndemnului ca fiecare subiect să noteze sau să deseneze, într-un spațiu rezervat anume, ceea ce „îi trece prin minte" în momentul respectiv. Remarcăm că toți subiecții au avut ceva de spus sau de desenat în spațiul respectiv al chestionarului. Ceea ce „le-a trecut prin minte" corelează cu răspunsurile date la una sau mai multe întrebări din chestionar. Se remarcă astfel corelații cu profesia viitoare, cu acțiunile pe care subiecții — dacă ar depinde de ei — le-ar înfăptui pentru binele omenirii, cu prefigurarea unor posibile invenții proprii ș.a. Notăm de asemenea faptul că unii elevi emit pertinente considerații etice, filozofice, științifice, comunică proiecte, sugestii, anticipări, fac confesiuni, citează versuri proprii sau din autori preferați. Un număr important de subiecți se exprimă prin desene, ale căror teme principale sînt : omul, natura, tehnica și știința, abordate cu spontaneitate, umor, fantezie corelînd de asemenea cu răspunsurile proprii la alte întrebări din chestionar. Atît răspunsurile scrise cît și cele desenate sînt expresii ale individualizării atitudinii subiectului supus autoevaluării ca resursă a propriei sale deveniri, la vîrsta gimnazială majoritatea elevilor apropiindu-se cu receptivitate de valorile pozitive exemplare.

REZULTATELE CERCETĂRII, reieșite prin corelarea mai multor metode, relevă că — în cadrul tendinței de lărgire a mediului educativ de la școală spre familie și spre toate celelalte surse educative ale societății — o resursă esențială în vederea acțiunii de influențare, de găsire a mijloacelor optime menite să acționeze pentru direcționarea, formarea și corectarea conduitei și activității elevului o reprezintă autoevaluarea. Componentă a actului evaluării integrată procesului instructiv-educativ, ea aduce confirmări și corective esențiale în conținutul învățămîntului, în adecvarea metodelor și mijloacelor de învățămînt, în relația profesor-elev ș.a. Prin autoevaluare, elevul se autocunoaște, participă conștient la propria formare, își optimizează randamentul, își perfecționează strategia instruirii, își pune în valoare capacitățile, se manifestă ca factor receptiv și dinamic în formarea caracterului și personalității, își diminuează riscurile în integrarea ulterioară, se avizează asupra necesității educației permanente. Autoevaluarea devine ea însăși mai obiectivă în situația în care elevul dispune în mod progresiv de scopuri care includ atît modalitatea de realizare cît și pe aceea de control, de posibilitatea de a fi convins asupra obiectivității aprecierilor altora asupra muncii sale. Elevii ce au parcurs etapele autoevaluării pot fi mai apți să se raporteze constructiv, atît pe ei înșiși cît și pe semenii lor, la o scară de valori sociale întemeiată pe merite reale.

Întrucît autoeducația se manifestă la vîrsta preadolescenței și adolescenței — cînd acumulările educative, nivelul de dezvoltare al unor condiții psihologice permit tînărului, conștient de sine, să-și asume inițiativa și răspunderea formării, perfecționării sale — atît pentru sine cît și pentru societate, e necesar a se acționa pentru înarmarea elevului cu mijloace de autoeducație și autoevaluare capabile să orienteze eforturile, capacitățile acestuia în înfăptuirea dialecticii realului și idealului, în corelarea scopurilor individuale cu cerințele sociale. În obiectivele și practica educațională ale școlii prezente, autoeducația este implicată doar întîmplător și unilateral, profesorii fiind insuficient avizați prin pregătirea inițială și prin cea de perfecționare asupra necesității și specificului autoeducației în exercitarea profesiei. Analizele întreprinse relevă necesitatea includerii în pregătirea cadrelor didactice, a practicii pedagogice, a unor modalități noi, perfecționate, menite să sprijine formarea la elevi a aptitudinilor de evaluare și autoevaluare a lecției, a conduitei, a personalității. În acest scop, o contribuție poate aduce laboratorul de pedagogie și psihologie — ca un mod de instruire cu structură de exersare, de antrenament în situații reale de educație și autoeducație. Este necesară intensificarea pregătirii și perfecționării personalului didactic prin dezvoltarea preocupărilor de autoeducație și autoevaluare în cadrul activității didactice desfășurate. Perfecționarea va fi orientată către o informare, formare și autoformare continuă și experimentalistă, bazată pe participare și descoperirea situațiilor de învățare mai eficiente. Cadrele didactice să pună la îndemîna elevilor mai multe elemente de inițiere asupra procesului de autoformare, asupra rolului unor trăsături de personalitate — ca voința, caracterul, perseverența — care să conducă la o motivație superioară, la întărirea atitudinii responsabile, la creșterea efortului propriu în urmărirea intereselor, în conturarea unui ideal de viață revoluționar. Elevii să fie pregătiți a se raporta la sistemul de valori și norme etice și sociale ale societății prezente și viitoare. De asemenea, să aibă capacitatea de a se confrunta cu dificultăți, de a le depăși în procesul propriei formări în acțiunea practică de realizare a aspirațiilor.

INTELIGENȚA ȘI RANDAMENTUL ȘCOLAR — INDICATORI AI CREATIVITĂȚII

ANA STOICA
Centrul de științe sociale — Iași

I. Problema

Este din ce în ce mai presantă pentru profesori necesitatea cunoașterii posibilităților creative ale copiilor, ca semn al unor posibile performanțe viitoare. Fiind un obiectiv de formulare relativ recentă, diagnoza potențialului creativ al elevilor ne pune în dificultate și deseori ne expune erorilor. Există metode de investigație destul de adecvate și relevatoare, dar ele sînt mai greu accesibile profesorului cu altă specialitate decît aceea de psiholog sau pedagog. Intrînd în cîmpul direct al observației cadrelor didactice și cunoscînd-o sau avînd impresia că o cunosc mai bine, inteligența devine deseori un criteriu al creativității. Cît este de corect acest procedeu ?

Creativitatea nu este identică cu inteligența [1]. O confirmă atît argumentele interpretative, cu referire directă la conținutul și procesualitatea intimă a celor două categorii, cît și argumentele de ordin statistic, bazate pe scorurile obținute la probe speciale.

II. Elemente comune și distinctive între cele două categorii psihologice

Inteligența se formează la copilul de cîțiva ani prin **interiorizarea în plan mintal a acțiunilor reale** (J. Piaget). Prin însăși geneza ei, dar și prin dezvoltarea ulterioară, inteligența este legată de lumea exterioară, ale căror legi le interiorizează. Dar acestea sînt obiective și riguroase, caracter pe care îl introduc și în psihicul subiectiv al individului. O conduită inteligentă presupune conștientizarea, luarea în considerație și conformarea la standardurile inflexibile ale lumii reale. A fi inteligent înseamnă a fi rațional, logic și lucid. Abstractizarea și generalizarea, care sînt procesele fundamentale ale inteligenței, se definesc prin caracterul lor sistematic, controlabil și dirijabil. Prin natura ei, logica intelectuală este mai rigidă decît cea creativă. „Inteligența, înțeleasă ca principiu de acțiune bazat pe respectarea necesității (a logicului), asigură doar un anumit nivel de libertate a operării intelectuale" [2]. În plus, ea implică formarea unei atitudini **conformiste**, în sensul supunerii necondiționate față de cunoștințele certe și definitive (ce exprimă legitatea obiectivă) [3]. Or, conformismul intelectual este inamicul numărul unu al creativității.

Dacă ne întoarcem acum la procedeele **emoțional-imaginative**, esențiale pentru creativitate, constatăm că ele se desfășoară spontan, uneori impulsiv, necontrolat și aleatoriu (Mihaela Roco). A fi creator înseamnă, în primul rînd, a ignora voit ordinea cunoscută a lucrurilor, fapt pe care nu-l poate săvîrși inteligența. Mai înseamnă a lăsa frîu liber fanteziei, eliberîndu-te de inhibiții și blocajele proprii, eliberîndu-te mai ales de cenzura pe care o efectuează spiritul critic ce ține de inteligență. O idee cu adevărat originală implică spargerea unor șabloane de gîndire și lansarea dincolo de limitele obișnuite, în necunoscut. De obicei inteligența, prin factorul ei rațional și critic, reprimă gîndurile îndrăznețe care sfidează normalul.

1. Vezi și POPESCU-NEVEANU, P. și ROCO, MIHAELA, *Cercetări privind factorii de creativitate*, în : Analele Universității București, Seria Psihologie, 1969.

2. ROCO, MIHAELA, *Investigarea experimentală a raporturilor dintre variabilele intelectuale și cele motivațional-atitudinale în creativitate*, în vol. : Interacțiunea proceselor cognitive, sub red. E. FISCHBEIN și C. VOICU, București, Edit. Academiei R.S.R., 1973, p. 293.

3. *Idem*, p. 297 ; TORRANCE, E.P. — *La créativité*, în : *L'éducation nationale*, nr. 801/1966, p. 811 ; KNELLER, G., *The Art and Science of Creativity*, New-York, Holt, Rinehart & Winston, 1966.

Dar creativitatea mai înseamnă şi altceva : o atitudine specifică faţă de lumea înconjurătoare, definită prin aşa-numita **sensibilitate la probleme,** adică depistarea de probleme acolo unde pentru alţii ele nu sînt evidente. Capacitatea de a-ţi pune întrebări şi a descoperi neajunsuri susceptibile de ameliorări este tot atît de preţioasă ca însăşi soluţia creativă. În poezia **Cuiul** de T. Arghezi, un oarecare bagatelizează invenţia flăcăului ce născocise cuiul (tocmai pe motivul simplităţii finale a soluţiei). El are impresia că ar fi putut face acelaşi lucru — şi poate nu greşeşte prea mult — „însă, vezi, nu m-am gîndit", declară în cele din urmă. Faptul este destul de relevant pentru un necreativ : el nu dovedise sensibilitate la problema respectivă, **deschidere faţă de experienţă.**

Să nu exagerăm însă, aşa cum procedează cei care afirmă că „indivizii originali sînt relativ neinteligenţi" [4]. Imaginaţia creativă nu numai că se construieşte după schemele gîndirii logice [5], dar ea uzează de bagajul de informaţii şi asociaţii dobîndite prin mijlocirea inteligenţei şi a memoriei, fiind cu atît mai bogată şi eficientă, cu cît depozitul este mai vast [6]. Este greu de precizat pînă la ce nivel avem a face, în rezolvarea problemelor, cu gîndirea obişnuită şi de unde începe să se manifeste ea ca gîndire creatoare.

Raportat la individul particular, actul inteligent **este** un act creativ. Actul inteligent nu este învăţat, nu este o deprindere care se execută fără ca gîndirea să participe decît ca supraveghetor. Prin actul inteligent persoana rezolvă o problemă, iese dintr-o încurcătură pentru care nu avea soluţia în repertoriul său de informaţii şi experienţă. El, individul, fie că a utilizat o cale pe care n-o mai utilizase, fie că a găsit un rezultat pe care nu-l cunoscuse în prealabil, a realizat totuşi ceva ce nu mai realizase. Produsul actului său inteligent (citeşte **creativ)** nu posedă întotdeauna atributul originalităţii, în sensul rarităţii statistice într-o populaţie cît mai largă. Poate că şi cel de alături, lucrînd independent, a ajuns la acelaşi rezultat. Totuşi, raportat la experienţa trecută a subiectului autor, elementul este nou, „iar el a manifestat un act de **creativitate psihologică** sau **individuală**" [7]. Atîta timp cît orice rezolvare de probleme este un act de gîndire, iar orice act de gîndire este, pînă la un anumit nivel, creativ, putem afirma că orice rezolvare autentică de probleme presupune o anumită doză de creativitate.

În accepţia ei modernă, ca „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului la situaţii noi" [8], inteligenţa comportă aspecte fundamentale care sînt tot atît de reprezentative şi în creativitate : **capacitatea de restructurare** sau de reorganizare a sistemului de cunoştinţe şi reguli învăţate, **caracterul euristic** al strategiilor de rezolvare, care asigură producţiei intelectuale un caracter divergent şi caracterul **flexibil** sau **plastic** al restructurării. Această ultimă trăsătură a inteligenţei este definitorie în creativitate [9], însă „în dependenţă de atitudini" [10].

Am confruntat aici părerile pro şi contra ideii de identitate a creativităţii cu inteligenţa, pentru a stabili în ce măsură o putem aprecia pe una prin cealaltă. Concluzia ce se desprinde este că, abstracţie făcînd de profunda notă de conformism a inteligenţei, ea **interferează masiv cu creativitatea prin aceea că reprezintă o modalitate de adaptare la situaţii noi.**

Cu aceasta nu am epuizat problema, întrucît creativitatea este un concept mult mai larg. În primul rînd, ea „este o sinteză specifică între disciplina intelectuală şi abandonarea imaginativă" [11]. Dacă nu uităm ce cuvînt greu au de spus **aptitudinile speciale** (tehnice, pentru pictură, literatură etc.) şi, mai presus de toate, **factorii nonintelectuali** [12] ce ţin de personalitate, inteligenţa nu va mai părea unul şi acelaşi lucru cu creativitatea. Între ele există o identitate parţială, în sensul că fenomenul creativităţii subsumează inteligenţa, pleacă de la ea şi o depăşeşte, are o sferă mai largă.

III. Argumente de ordin statistic

III. 1. De cele mai multe ori, controversele privind raportul dintre inteligenţă şi creativitate se transformă în următoarea dilemă concretă : testele de inteligenţă, faţă de testele de creativitate, măsoară trăsături distincte ? O corelaţie foarte mare poate fi interpretată ca reflectînd suprapunerea celor două variabile, în timp ce

4. BARRON, FR., *Creativity and Psychological Health. Origins of Personal Vitality and Creative Freedom*, New York, Van Nostrand Company, 1963, p. 222 ; BARRON, FR., *Creative Person and Creative Process*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969, p. 44.

5. ROCO, MIHAELA, *Op. cit.*, p. 299.

6. BEAUDOT, A., *La créativité à l'école*, Paris, P.U.F., 1969, p. 27.

7. ROŞCA, AL., *Creativitate, Bucureşti*, Editura Enciclop. Română, 1972 ; GOVAN, C. ş.a. *Creativity. Its Educational Implications*, New York, John Wiley & Sons, 1967, p. 108.

8. COSMOVICI, A., *Psihologie diferenţială teoretică*, Iaşi, Universitatea „A. I. Cuza", 1974, p. 130 ; CLAPARÈDE, ED. — *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, Flammarion, 1925.

9. ROŞCA, AL. ş.a., *Creativitate, modele, programare*, Bucureşti, E.D.P., 1967, p. 17 ; ROCO, MIHAELA, *Op. cit.*, p. 291.

10. POPESCU,NEVEANU, P. şi ROCO MIHAELA, *Op. cit.*, p. 113.

11. COVINGTON, M. V., *Promoting Creative Thinking in the Classroom*, în : *The Journal of Experimental Education*, Madison, nr. 1/1968, p. 22—23.

12. BEJAT, M., *Factorii creativităţii*, în vol. : *Despre creativitate*, Bucureşti, C.D.I.S.P., 1973, p. 60—61.

corelațiile mici sugerează că cei doi factori sînt independenți unul de altul, acoperind realități diferite.

Procedeul nu este tocmai indicat, date fiind atît rezervele clasice față de teste, cît și relativitatea (provizoratul) definirii celor două concepte. Totuși cunoașterea dobîndită astfel merită oarecare încredere ; cifrele statistice nu explică prin ele însele, dar au meritul că îndeamnă la interpretare.

C.W. Taylor și J. Holand sintetizează în felul următor concluziile diferitelor investigații : „cele mai multe studii sugerează că relația testelor de inteligență cu performanța creatoare este în general scăzută (.20—.40) la populațiile neselecționate și este zero sau chiar negativă la eșantioanele omogene cu un înalt nivel de inteligență"[13]. E.P. Torrance a rezumat toate dovezile referitoare la raportul dintre creativitate și inteligență, întabelînd 178 coeficienți de corelație care fuseseră comunicați în literatură pînă în acel moment (1967) și a obținut o valoare medie de .20[14].

III. 2. Datele cercetărilor noastre* sînt prezentate în Tabelul nr. 1.

vîrsta elevilor). Indicele de corelație **r** este calculat prin momentul produselor (Bravais-Pearson).

III. 3. Interpretarea datelor

— Mai întîi cîteva precizări : a) testele de creativitate au fost preponderent verbale, pe cînd cele de inteligență sînt neverbale ; este posibil ca acest caracter să fi influențat corelațiile, menținîndu-le la un nivel mai scăzut decît cel real ; b) ceea ce am măsurat noi reprezintă doar latura intelectuală a potențialului creativ și nu creativitatea ca fenomen complex, fapt care va impune o anumită circumspecție în interpretare ; c) nimeni nu poate garanta că testele de inteligență sau de creativitate surprind exact ceea ce vrem noi (respectiv inteligența și creativitatea).

— Observăm în tabel că, odată cu vîrsta, legătura directă dintre creativitate și inteligență slăbește. Explicația poate sta fie în caracterul diferit (verbal-neverbal) al testelor utilizate (capacitatea mai bună de verbalizare a elevilor mari — eficientă în probele de creativitate — nu le-a mai fost de folos în cele de inteligență ; din acest motiv ei s-au prezentat la nivele

Tabelul nr. 1

Vîrsta	11—12 ani	13 ani	14—15 ani	
Teste de intelig. / Bateria de creativitate	T.N.I.	T.N.I.	T.N.I.	Raven
r	.50	.46	.19	.27
N	84	74	121	121
Prag de semnificație	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,05$

Pentru creativitate am folosit mediile unităților standard T[15] calculate pentru fiecare din cele 13 teste de creativitate utilizate (după care am făcut o medie a mediilor celor 13), iar pentru inteligență am folosit cotele brute obținute prin aplicarea fie a testului neverbal de inteligență (T.N.I.) al lui I. Holban, fie a matricelor progresive ale lui Raven (în funcție de mult prea diferite la cele două grupuri de teste), fie în relativa stagnare a evoluției capacității creatoare pe palierul de 14—15 ani[16], pierzînd pasul cu evoluția inteligenței.

— Coeficienții noștri de corelație concordă cu rezultatele comunicate în literatură. Ei indică doar o consistență internă, ürească la nivelul personalității și al factorilor ei componenți, dar nu mai mult. Numai valori ale lui **r** de .90—.100 ar fi justificat ideea de identitate. În cazul de față, nu putem spune că un nivel superior al unei variabile presupune cu necesitate un nivel tot superior al celeilalte. După datele noastre aceasta se poate întîmpla, la elevii din clasele a V-a și a VI-a, la cel mult 25% din cazuri, iar la cei din clasele a VII-a și a VIII-a la maximum 10%. Or, aceste coincidențe nu sînt suficiente pentru a lua cu ochii închiși inteligența drept indiciu al creativității.

— Concluzionînd rezultatele proprii și ale altora, E.P. Torrance afirma undeva

13. Apud, TAYLOR, C. W., *Creativity. Progress and Potential*, New York, McGraw Hill, 1964, p. 35—36.

14. GOWAN, J. C. ș.a., *Creativity. Its Educational Implications*, New York, John Wiley & Sons, 1967.

* Investigația de teren și prelucrările statistice au fost efectuate în colaborare cu Mariana Caluschi. Subiecții sînt elevi la : Liceul „Emil Racoviță", Liceul „C. Negruzzi", Liceul de muzică și arte plastice, Școala generală nr. 22 — Iași. Folosim prilejul pentru a mulțumi acestor unități școlare, dar îndeosebi Liceului „Emil Racoviță", întotdeauna receptiv la acțiunile de cercetare sau modernizare a învățămîntului.

15. Am utilizat formula $T=50+10\ \frac{x-M}{\sigma}$ și tabelul anexă nr. 2, referitor la transformarea cotelor brute în unități T. după G. LIENERT, *Testaufbau und Testanalyse*, p. 490.

16. Literatura oferă dovezi în acest sens.

că, statistic vorbind, în 30% din cazuri elevii foarte creativi sînt şi foarte inteligenţi şi tot în aceeaşi proporţie cei foarte slabi la creativitate sînt şi foarte slabi la scorurile de inteligenţă. Dar aceasta încă nu ne îndreptăţeşte să confundăm cele două elemente.

— Cercetătorii consideră în unanimitate că nivelul inteligenţei creşte proporţional cu cel al capacităţii creative pînă la un prag situat puţin deasupra normalului, respectiv un C.I. = 120. De aici în sus, cele două variabile oscilează în mod independent. Aceasta înseamnă că marea masă a elevilor (respectiv cei cu un nivel obişnuit al inteligenţei şi cei cu puţin superiori) sînt tot atît de creativi pe cît sînt de inteligenţi. Discrepanţele sînt minore. Cînd însă avem în faţă un elev eminent, deosebit de inteligent, criteriul acesta nu mai e valabil. Sub aspectul originalităţii elevul poate să nu fi evoluat mai mult decît colegii cu C.I. = 120, adică „buni". Aici se cere precauţie din partea profesorilor, pentru a nu atribui elevilor calităţi pe care nu le au. Ar face o eroare prin supraestimare, care de altminteri nu este dăunătoare copilului (exceptînd situaţiile cînd îi cerem pe cît bănuim că poate să dea şi îl sancţionăm de nereuşită). Mai gravă este eroarea prin subestimare ; aceasta este posibilă cînd un elev posedînd o inteligenţă normală sau chiar „bună", dispune totuşi de remarcabile posibilităţi creatoare. Sînt cazuri mai rare, totuşi existente (îndeosebi în domeniile artistice) şi cu atît mai expuse neşansei de a fi asimilate regulii generale, care presupune că (pînă la un punct) inteligenţa şi creativitatea merg mînă în mînă.

IV. Concluzii

— Argumentele de ordin teoretic-interpretativ demonstrează că inteligenţa nu se identifică nici măcar cu componenta intelectuală a creativităţii. Mai mult încă, creativitatea înglobează, pe lîngă componenta intelectuală, o serie de verigi foarte importante pentru actul creaţiei : aptitudinile speciale şi trăsăturile de personalitate (în sensul larg al cuvîntului), care fac şi mai inoportună măsurarea creativităţii prin inteligenţă, respectiv a întregului prin parte.

— Măsurînd inteligenţa cu mijloace psihotehnice sau estimînd-o pur şi simplu, vom fi în posesia unui indiciu orientativ în marea majoritate a cazurilor, care din păcate nu sînt prea interesante din perspectiva creativităţii. Acolo însă unde nivelul creativităţii poate prezenta interes, criteriul în discuţie nu mai este discriminativ.

— Se face simţită completarea şi verificarea cunoaşterii dobîndite prin intermediul inteligenţei, de alte modalităţi pentru diagnoza creativităţii.

— Între acestea, un loc deosebit îl ocupă probele specifice diferitelor discipline de învăţămînt, formulate astfel încît să solicite imaginaţia, originalitatea, flexibilitatea gîndirii.

RANDAMENTUL ŞCOLAR NU ESTE UN INDICATOR SIGUR AL CREATIVITĂŢII

A. Problema

I. 1. Notele şcolare, ca expresie a randamentului la învăţătură, nu pot reflecta întocmai nivelul creativităţii. Elementele care opun cele două categorii sînt mai semnificative decît cele care le apropie. Este drept că există un numitor comun între creativitatea şi performanţa şcolară ; ne gîndim aici la volumul de informaţii, la fluiditatea gîndirii, la flexibilitate, la gîndirea independentă chiar, la conştiinciozitate sau mai degrabă la perseverenţa în urmărirea scopului.

Dar, în timp ce creativitatea se recomandă prin imaginaţie, ingeniozitate, nonconformism şi cutezanţă, inclusiv prin aptitudini speciale, rezultatele bune la învăţătură se sprijină pe capacitatea de asimilare şi reproducere a cunoştinţelor, pe memorie, pe repetiţie, pe structuri algoritmice. Şi diferenţa nu stă atît în delimitările calitative, cît în ponderea pe care o ocupă un element în actul creativ sau, dimpotrivă, în activitatea de tip şcolar.

S-a reproşat mult învăţămîntului „tradiţional", „conservator" şi „retrograd" că prin ceea ce dezvoltă şi măsoară, fără

excepție, înăbușă creativitatea copiilor. Sînt voci care cer cu insistență desființarea școlii bazată pe „învățarea prin autoritate" și înlocuirea ei printr-o școală liberă, „informală", diametral opusă, menită a descătușa creativitatea copiilor. Experiențele au arătat însă că elevii din astfel de școli nu numai că nu devin superiori „la creativitate" față de cei din școlile de comparație, dar că în plus au de pierdut pe planul instrucției propriu-zise [1].

Prin însăși destinația lui, de a-l forma pe copil în primul rînd prin **dobîndire** (de informații, de priceperi sau deprinderi), învățămîntul nu se va putea dispensa niciodată, oricît de modernizat ar ajunge, de memorare, de repetiție, de exercițiul cu rol de consolidare. Și niciodată nu vom putea pretinde ca notele școlare, care măsoară și aceste elemente, să reflecte cu fidelitate creativitatea ca virtualitate sau ca act.

I. 2. Acceptînd premisa că școala tradițională bazată pe învățarea prin autoritate, pe de o parte, cultivă ceea ce măsoară testele de inteligență, respectiv gîndirea convergentă și memoria, iar pe de altă parte, că gîndirea divergentă sau creativă nu este apreciată întotdeauna favorabil de profesori, ne-am aștepta ca toate datele experimentale să releve o corelație directă numai între inteligență și randamentul școlar, pentru ca între creativitate și randament să găsim corelații negative destul de puternice.

Situația este însă următoarea : majoritatea cercetătorilor au constatat că la aceleași rezultate pe plan școlar ajung atît elevii preponderent inteligenți, cît și cei preponderent creativi [2]. Numai calea este diferită : primii printr-o muncă susținută și ordonată, ceilalți prin spontaneitate și salturi în utilizarea efortului. S-a ajuns la concluzia că aptitudinea creatoare este un factor al succesului școlar nu numai cînd se măsoară abilități educative ce țin de latura formativă [3], dar și cînd se măsoară cunoștințele [4]. Elevii creativi au o capacitate neobișnuită de a recepționa și stoca informația, fiind mai fluenți în explorarea cunoștințelor stocate și în producerea asociațiilor care respectă un anumit criteriu.

S-a făcut observația că anumite materii școlare sînt în raport mai mare cu creativitatea decît altele. Astfel, E. P. Torrance arată că aptitudinea creatoare permite o reușită mai bună în materiile verbale și lectură, în timp ce C.I. este într-o legătură mai strînsă cu aritmetica. El a obținut o corelație de .48 între creativitate și literatură și numai de .28 între creativitate și aritmetică [5].

Dimpotrivă, Fr. Williams găsește că între corelațiile dintre scorurile obținute la testele de originalitate și cîte o notă mixtă la cele două grupe de materii (matematica, științe și studii sociale) pe de o parte, arta limbajului, muzica și arta pe de altă parte, nu sînt diferențe semnificative : .375 și respectiv .376 [6].

B. Datele cercetărilor noastre

II. 1. Am decis să supunem unei verificări statistice ipoteza că **între potențialul creativ și notele școlare nu există o condiționare atît de categorică, încît să putem aprecia fără greș creativitatea prin notele din catalog.** Dacă relația dintre ele nu se va ridica la valori prea mari ale lui **r** (Bravais-Pearson), atunci vom socoti ipoteza noastră confirmată.

Pentru randamentul școlar am utilizat mediile anuale, iar pentru creativitate scorurile obținute de aceiași elevi la o baterie de 13 teste de creativitate. Cota globală pentru creativitate se bazează pe transformarea prealabilă a tuturor scorurilor în unități standard T [7], pentru a evita o ponderare necontrolată de noi în favoarea unuia din cei trei factori vizați (originalitate, flexibilitate și fluență), considerînd deci cote egale de participare.

Întrucît calculele de semnificație a diferențelor dintre ani [8] nu au relevat progrese semnificative între 11—12 ani și 14—15 ani, am cumulat vîrstele respective. Categoria de vîrstă de 16—17 ani este mai slab reprezentată (o singură clasă a XI-a, de nivel școlar **mediu**).

Nu ne-am limitat la aprecierea de ansamblu, ci am procedat la o **dublă detaliere a analizei :** a) alături de considerarea creativității ca o cotă globală, am disecat factorii acesteia, cercetînd și corelațiile fiecăruia în parte cu reușita școlară ; b) reușita școlară, la rîndu-i, a fost studiată și pe ansamblu, dar și prin divizare în grupa disciplinelor realiste (matema-

1. HADDON, P. A., și LYTTON, H., *Teaching Approach and the Development of Divergent Thinking Abilities in Primary Schools*, în : British Journal of Educational Psychology, 1968, *38*, p. 171—180.

2. DREWS, ELISABETH, în TRAXLER, A. (ed.), *Measurements and Evaluation* in Today's School, Washington, D. C. American Council of Education, 1961 ; Torrance, E.P., *Eight Partial Replications of the Getzels and Jackson Study*, Minneapolis, Univ. of Minessota, 1960.

3. DREWS, E., *Op. cit.*

4. WILLIAMS, FR., *Training Children to be Creative May Have Little Effect on Original Classroom Performance*, California Journal of Educational Research, nr. 2/1966, p. 77.

5. TORRANCE, E. P., *Guidering Creative Talent*, England Cliffs, New York, Prentice Hall, 1960.

6. WILLIAMS, FR., *Op. cit.*, p. 76—77.

7. Au utilizat formula $T=50+10\ \frac{x-M}{\sigma}$ și tabelul anexă nr. 2, referitor la transformarea cotelor brute în unități standard T, după G. LIENERT — *Testaufbau und Testanalyse*, p. 490.

8. Am calculat coeficientul T al lui Student pentru semnificația diferențelor între 11—12—13—14—15 ani. Vezi lucrarea în manuscris — *Potențial creativ și forme de manifestare la elevii din ciclul gimnazial*, ANA STOICA și MARIANA CALUSCHI, Iași, 1976.

Tabelul nr. 1

Vîrsta	11—12 ani				14—15 ani				16—17 ani			
Creativit.	C	Fl	O	Fx	C	Fl	O	Fx	C	Fl	O	Fx
Rand. şcolar	.40	.50	.45	.33	.41	.49	.27	.27	.03	.07	—.10	.03
N	138	134	135	135	179	182	177	189	29	29	29	29

Tabelul nr. 2

Creativit.	C	Fl	O	Fx
Discipl. realiste	.10	—.17	—.10	.03
Discipl. umaniste	.08	—.06	—.07	.03

tica, fizica, chimia, inclusiv biologia) şi grupa disciplinelor umaniste (literatura română şi istoria).

II. 2. Corelaţiile găsite între randamentul şcolar pe de o parte şi creativitate în ansamblu (C), fluiditate (Fl.), originalitate (O) şi flexibilitate (Fx) pe de altă parte, sînt prezentate în Tabelul nr. 1.

În Tabelul nr. 2 prezentăm valorile lui **r** pentru raporturile dintre grupele de discipline (realiste şi umaniste) şi creativitate ; vîrsta este de 16—17 ani, N = 29. La acest număr de subiecţi nici o valoare a lui **r** nu atinge pragul de semnificaţie (p), adică de reprezentativitate a eşantionului.

— Prima şi cea mai importantă constatare este că **valoarea cifrică a proporţionalităţii dintre creativitate şi randament şcolar nu se ridică mai sus de r = .41,** ceea ce confirmă ipoteza avansată iniţial. Corelaţia deosebit de scăzută găsită la clasa a XI-a (16—17 ani) nu ne îngăduie o interpretare generalizată, datorită numărului redus de elevi (N = 29), totuşi ridică un semn de întrebare şi îndeamnă la cercetări mai extinse.

— Între cele trei componente de factură intelectuală ale creativităţii, **cea mai mult implicată în randamentul şcolar este fluiditatea.** În Tabelul nr. 1 ea relevă corelaţia de .50, .49, .07, de fiecare dată superioare celorlalte două componente. (Valoarea r = .07 o vom considera numai în contextul eşantionului nostru, care este, repetăm, nereprezentativ).

Faptul este explicabil prin caracterul preponderent verbal al învăţămîntului şi nu numai atît. Volumul mult prea mare de date şi informaţii pe care-l au de înmagazinat şi mai ales de reprodus elevii exercită calităţi de fluenţă şi memorare, deseori în detrimentul originalităţii şi flexibilităţii.

— Căci odată cu vîrsta şi cu dificultatea crescîndă a materiile şcolare, observăm că **legăturile randamentului şcolar cu originalitatea şi flexibilitatea slăbesc,** respectiv de la .45 la .27 şi de la .33 la .27. Cît priveşte clasa a XI-a, deşi nu putem considera reprezentative corelaţiile de —.10 şi .03, cel puţin le putem interpreta ca indicînd o tendinţă. Succesul şcolar se sprijină din ce în ce mai puţin pe aceste însuşiri intelectuale. În afară de interesul pe care-l prezintă rezultatele de faţă pentru cei chemaţi să se ocupe de organizarea învăţămîntului şi de programele şcolare, găsim aici ideea că, pe măsură ce elevii cresc iar supraîncărcarea odată cu ei, randamentul şcolar reflectă din ce în ce mai puţin nivelul originalităţii şi mai ales al flexibilităţii. Or, după opinia multor autori, între care şi Al. Roşca [9], flexibilitatea este factorul definitoriu al creativităţii. Pe de altă parte, originalitatea soluţiei se recomandă prin sine însăşi, ea fiind cartea de vizită a soluţiei creatoare.

Poziţia disciplinelor realiste şi umaniste faţă de creativitate, aşa cum reiese din cercetarea noastră pe 29 de elevi, se înscrie în acord cu rezultatele comunicate de autorii citaţi : **ambele grupe de discipline reflectă în egală măsură creativitatea sau factorii acesteia.** Prin urmare profesorul de literatură română, faţă de profesorul de matematică, de pildă, nu-şi va face iluzia că poate conta mai consistent pe notele şcolare pentru a deduce asupra creativităţii. Ipoteza (şi ideea acestui studiu) nu este discriminativă între o disciplină şi alta.

9. ROŞCA, AL. ş.a., *Creativitate, modele, programare*, Bucureşti, E.D.P., 1967, p. 17.

II. 3. Prezentăm acum o a doua serie de date, care converg spre aceeaşi idee, dar introduc o oarecare corecţie în sensul relevării unei apropieri mai evidente între variabilele în discuţie.

În Tabelul nr. 3 este ilustrată frecvenţa asocierii dintre diferitele niveluri ale randamentului şcolar cu diferitele niveluri ale creativităţii [10], la elevi de 13 ani din patru şcoli ieşene.

Tabelul nr. 3

Randam. şcolar \ Creativitate	c	c. medie	C	Total
r scăzut	7	7	2	16
r. mediu	12	23	6	41
R ridicat	16	36	20	72
Total	35	66	28	129

— Observăm că din 72 de elevi cu medii mari (7^{51}—10) 20 sînt simultan şi foarte buni la testele de creativitate, 36 au o creativitate medie iar 16, deşi foarte buni la învăţătură, s-au prezentat slab la probele de creativitate. Cu alte cuvinte, la 27,7% din elevii foarte buni la învăţătură putem presupune o creativitate de nivel superior, dar, evident fără a avea nici un indiciu la care anume. Între elevii slabi ca reuşită şcolară sînt puţine şanse de a afla copii foarte creativi ; dar posibilitatea nu este cu desăvîrşire exclusă, pentru că există acolo, în tabel, cifra 2 care ne avertizează să nu judecăm pripit. Or, doi din 16 reprezintă destul pentru a deveni prudenţi, deşi raportat la numărul total (129) proporţia este insignifiantă.

— De observat că populaţia investigată **se plasează pe o curbă asimetrică cu tendinţă spre valorile superioare sub aspectul randamentului şcolar** (majoritatea — N = 72 — sînt foarte buni la învăţătură). Dacă randamentul ar reflecta fidel creativitatea, ar trebui ca şi distribuţia acesteia să urmeze aceeaşi curbă. Tabelul sugerează însă că în acest din urmă caz este vorba de **o curbă normală**, cu majoritatea plasată pe valorile medii (N = 66).

Înainte de a desprinde concluziile, invocăm un alt argument care vine cu o corecţie în plus faţă de datele anterioare, în sensul posibilităţii şi mai sporite de a aprecia creativitatea prin notele şcolare.

Este vorba de vulnerabilitatea testelor, care, pe lîngă neajunsurile comune oricărui test, îl cumulează şi pe acela că nu măsoară creativitatea în toată complexitatea ei, ci se mărgineşte la gîndire, şi nu la gîndirea deja activă în actul de creaţie, ci la însuşiri care ar permite individului să se manifeste în mod creativ. Testele utilizate de noi, ca de altfel toate testele în circulaţie, măsoară potenţialul creator general ca virtualitate şi nu creativitatea în acţiune sau manifestările ei specifice.

Concret, noi am surprins o situaţie care ne îndeamnă la precauţie cînd extragem concluzii din datele statistice. La clasa a VII-a de pictură a Liceului de muzică şi arte plastice, unde ar fi fost normal să identificăm o proporţie de elevi foarte creativi cel puţin similară claselor obişnuite, dacă nu mai mare, nu am găsit nici măcar un elev care să se fi plasat în clasele 7—8—9 la creativitate * (Vezi Tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4

Clasa şcolară \ Creativitate	Nivel superior	Nivel mediu	Nivel inferior	N
VII — (pictură)	0	48%	52%	31
VII — (muzică)	45%	35%	20%	21
VIII — (L. „C. Negruzzi")	37%	52,5%	10,5%	38

10. Pentru detalii privind notaţia folosită vezi : ANA STOICA — *Atitudinile şi expectanţele profesorilor pot frîna sau încuraja creativitatea elevilor*, în : „Revista de pedagogie", nr. 4/1978.

* Scara de apreciere a avut 9 trepte.

— Clasa de muzică, însă, înregistrează procentajul maxim (45%) comparativ cu celelalte 12 clase studiate (din care am prezentat numai 3); de asemenea, clasa cea mai bună la învățătură din lotul nostru relevă o proporție foarte mare de copii foarte creativi (clasa a VIII-a — Liceul „C. Negruzzi"). Aceste două exemple reconsolidează încrederea — și așa redusă — în capacitatea notelor de a reflecta creativitatea.

Concluzii

1) Prin notele definitorii și prin accentul diferit cu care mobilizează factorii intelectuali și de personalitate, randamentul școlar nu reflectă fidel creativitatea.

2) Eforturile susținute pentru modernizarea învățămîntului (incluzînd aici ameliorările în spiritul pedagogiei creativității) nu vor permite suprapunerea exactă a celor două concepte și serii de date, ci doar o mai mare apropiere în sensul posibilității mai frecvente de a identifica un elev creativ prin mijlocirea succesului școlar.

3) Deocamdată, statistic vorbind, șansele ca elevii foarte buni la învățătură să fie simultan și foarte creativi sînt reduse (sub 50%).

4) Deși între cei cu note foarte mici sînt puțini elevi cu mari posibilități creative, ei există totuși. Profesorii nu vor exclude ab initio ipoteza de a depista talente în rîndul acestora.

5) Elevii care probează o remarcabilă fluiditate verbală, asociată sau expresivă nu sînt neapărat și creativi.

UN EXAMEN PSIHOLOGIC

VIRGINIA ROMAȘCU
psiholog — Liceul industrial nr. 2
Suceava

În societatea noastră socialistă fiecărui om i se asigură un loc de muncă în funcție de pregătirea profesională, de aptitudini și de nevoile societății.

Plecînd de la necesitatea constituirii în școala noastră a unei grupe de sculptori în lemn, laboratorul psihologic a înscris în planul său de muncă și un examen psihologic, un examen de selecție și orientare profesională în cadrul profilului prelucrarea lemnului. Acest examen s-a desfășurat la începutul anului cu elevii înscriși în clasa a IX-a.

În scopul realizării diagnozei psihologice a aptitudinilor, am folosit o baterie de teste care au fost întocmite pe baza psihogramei meseriei de sculptor în lemn (psihogramă realizată de laboratorul nostru). Examenul psihologic a urmărit, pe lîngă măsurarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor, și determinarea trăsăturilor de bază ale personalității elevilor. Chestionarul dat a fost astfel ales încît să pună în evidență echilibrul sau asimetriile de stabilitate emotivă, temperament, fire și conduită psiho-socială. Din modul de conjugare a acestor trăsături rezultînd echilibrul sau asimetria lor în trăsăturile de personalitate. (Cunoașterea științifică a acestor trăsături, încă de la intrarea în școală, oferă posibilitatea unei munci instructive și educative mai apropiată de particularitățile individuale și în acest fel prevenirea unor tulburări de conduită ce ar putea avea repercusiuni negative asupra elevului sau colectivului de elevi).

Examenul s-a desfășurat în două etape:

1) aplicarea testelor creion-hîrtie (examen colectiv);

2) examinarea la aparate (examen individual)

Ambele probe au vizat următoarele aspecte: atenție, iuțeala acțiunii, dexteritate manuală, putere de observație, aptitudine la desen, percepție spațială, inteligență generală.

Rezultatele obținute au fost corectate și cotate. În scopul interpretării rezultatelor, am recurs la stabilirea etaloanelor pentru care s-au executat următoarele operații:

— ordonarea datelor;
— calcularea frecvențelor;
— gruparea datelor în clase;
— calcularea mediilor.

Quartilarea s-a făcut în sistemul curbei lui Gauss.

După etalonare s-a trecut la interpretarea cotei prin precizarea gradului de dezvoltare a aptitudinilor și trasarea profilului psihologic al fiecărui subiect. După aceasta, corelînd rezultatele obținute la proba de la aparate cu cele de la testele creion-hîrtie, am propus lista elevilor selecționați pentru grupa de sculptori. Selecția s-a făcut în ordinea mediilor obținute. Totodată, în scopul asigurării unei orientări corespunzătoare, am convocat elevii propuși, le-am prezentat profesiunea de sculptor în lemn (cu toate cerințele formulate de aceasta, cu aspectele ei frumoase și dificile), apoi am discutat cu fiecare elev în parte pentru a avea consimțămîntul său (știut fiind că factorul motivațional poate avea un rol de pînă la 50% în realizarea profesională). Cei care nu au dorit să rămînă în cadrul grupei propuse, au fost înlocuiți cu alți elevi, care doreau să fie la sculptură, dar, care aveau o medie ceva mai mică.

Rezultatele obținute de fiecare elev au fost apoi transmise diriginților de la clasele examinate, în scopul urmăririi elevilor a căror rezultate au ridicat semne de întrebare.

Încheierea examenului psihologic, nu a însemnat, pentru laboratorul nostru, declararea acestei probleme ca fiind închisă. Dimpotrivă, în continuare urmărim evoluția performanțelor în pregătirea teoretică a elevilor pe parcursul primei trepte a liceului în scopul orientării viitoare a elevilor.

Tabel cu elevii selecționați

Numele și prenumele	Media obținută la testele creion-hîrtie	Rezultatele obținute (media) la aparate
C. M. ; G. Gh. ; B. MP. ; C. A. ; I. D. ;	2,37	3,50 ; 3 ; 3 ; 2,50 ; 4
M. M.	2,50	3,50
J. Gh. ; M. M. ; N. V.	2,62	3 ; 3 ; 2,50
C. V. ; O.N. ; P.D. ; C.S. ; B.F. ; D.N ; M.D.	2,75	3,50 ; 3 ; 3 ; 3 ; 2,50 ; 3 ; 2,50
M.L. ; A. N.	2,87	3 ; 3,50.
P. M.	3	3.
H. B.	3,12	3.
T. R.	3,25	3,50
N. B.	3,50	2,50

Tabel cu mediile generale pe clase și probe

Clasa	Teste creion-hîrtie	Rezultate la aparate
a IX-a A	2,01	2,10
a IX-a B	2,29	2,11
a IX-a C	2,23	2,20
a IX-a D	2,01	3,00

CORECTAREA SIGMATISMULUI LA DEFICIENȚII MINTAL DIN ȘCOALA PROFESIONALĂ

MIHAI BOLDAN
Șc. prof. 13 — Zalău

Sigmatismul, tulburare de pronunție a sunetelor din seria sunetului s, atrage după sine mari dificultăți în însușirea pronunției corecte a cuvintelor, a cunoașterii cuvintelor, dar mai ales în înțelegerea vorbirii dislalicului de către cei din jur.

Sunetul deficitar este înlocuit cu alte sunete, iar cel mai adesea omis din cuvînte. Astfel deficienții mintal care prezintă sigmatism pronunță **„coală"** în loc de școală, **„pală"** pentru spală, **„tupă"** pentru supă, **„čapă"** în loc de sapă, **„čalină"** pentru salină etc.

Majoritatea elevilor cu sigmatism (frecvent în special la elevii de categoria a III-a din școala profesională) au un vocabular redus de cuvinte, o vorbire neinteligibilă, cu mari dificultăți de citire și scriere.

Frecvent la copiii de vîrstă preșcolară, sigmatismul se menține pînă la o vîrstă înaintată datorită complexității articulatorii a acestor sunete, a mișcărilor complexe și de mare finețe pe care trebuie să le execute limba în timpul articulării. Deficiența mintală profundă, asociată cu tulburări ale auzului, cu diferite boli nervoase sau cu anomalii ale maxilarelor și dinților explică în mare parte prezența tulburărilor de vorbire la vîrsta la care ne referim în prezentul articol.

Școala ajutătoare reușește în cea mai mare parte să realizeze, în munca de corectare a tulburărilor de limbaj, diferențierea auditivă a sunetelor deficitare, recunoașterea și folosirea acestor sunete în cuvinte și propoziții în scris, dezvoltarea auzului fonematic. Prin exercițiile de dezvoltare a capacității respiratorii, a motricității linguale și a motricității aparatului fonator în general, prin exercițiile de recunoaștere și de utilizare în scris a sunetelor deficitare în special, școala ajutătoare realizează pași însemnați în direcția cercetării sigmatismului.

În etapa la care ne referim ponderea trebuie să cadă pe elaborarea sunetului deficitar, pentru a putea fi utilizat cu eficiență în cuvinte, respectiv în vorbire în toate cele trei poziții (inițial, median și final). Dacă acest lucru se realizează cu succes, logopedul are satisfacția recuperării vorbirii și, pe această cale, contribuie la integrarea socială a deficientului mintal.

Prezentul articol își propune, pornind de la considerentele de mai sus, să prezinte o modalitate simplă de elaborare a sunetelor s, z care a dat randament în munca de corectare a vorbirii dislalicului.

Avînd în vedere poziția de articulare a sunetului s am utilizat o sondă din inox, confecționată prin mijloace proprii, cu diametrul de 4 mm prevăzută în interior cu un orificiu. Sonda poate fi sterilizată ori de cîte ori se folosește în munca de corectare. După ce logopedul a făcut cu dislalicul exerciții de dezvoltare a motricității linguale (limba lopată, limba cupă, săgeată, jgheab) îl învață pe dislalic să plaseze limba în poziția de articulare a sunetului s, cu vîrful la baza incisivilor inferiori. Buzele vor avea comisurile retrase, iar dinții întredeschiși. În mod normal, la pronunțarea sunetului s distanța între dinți este mult mai mică de 4 mm. Se utilizează o sondă de 4 mm pentru ca scurgerea aerului să fie cît mai mare la început. Sonda ortofonică se plasează la nivelul șanțului lingual sau la mijlocul limbii în cazul în care aceasta este plată, pe o distanță de 2 cm. Distanța de plasare a sondei poate ajunge pînă la 3 cm., mai ales dacă dislalicul are tendința de-a ridica limba (în special partea dorsală) spre palat și de a bara în acest fel drumul undei respiratorii. Prin apăsarea limbii spre planșeul bucal sonda servește la eliberarea suflului respirator. În această poziție sonda menține limba la nivelul incisivilor inferiori, reținînd partea dorsală la nivelul planșeului bucal, totodată permite eliberarea suflului respirator prin orificiu și contribuie la formarea șanțului lingual dorsal.

Încă din această fază elevul poate fi pus să pronunțe silabe directe (sa, so, su) chiar dacă sonda îl incomodează puțin, deoarece dislalicul își poate da seama

în acest fel care ar trebui să fie poziția normală a limbii în timpul emiterii sunetului.

Exercițiile de suflare prin sondă, de formare a șanțului lingual, de pronunțare a silabelor pot continua pînă în momentul în care dislalicul pronunță corect, izolat sunetul s, pînă menține singur limba pe planșeul bucal. În continuare sonda se poate utiliza ori de cîte ori este necesar și dislalicul întîmpină dificultăți în plasarea limbii.

Toate exercițiile se vor desfășura în fața oglinzii logopedice, prin intuirea modelului oferit de logoped.

Activitatea următoare se va axa pe automatizarea sunetului în vorbire. Se vor folosi silabe directe și indirecte. Foarte utile sînt în special silabele indirecte deoarece pronunțarea vocalei asociată cu sunetele **s, z (as, os, is)** ușurează mult pronunția. La pronunțarea vocalei **a** limba se află relaxată pe planșeul bucal. Prin apropierea mandibulei de maxilarul superior și retragerea comisurilor bucale, orificiul de scurgere a aerului se micșorează; marginile limbii ocupă spațiul dintre molari, permițînd formarea orificiului.

Exercițiile de asociere a sunetelor cu consoane **(spa, spo, spu)**, grupările de cuvinte monosilabice **(sac, soc, sol, sun, sat, sîn)**, silabele închise **(ses, sis, des, cos, nas, pas, ros)**, vor permite trecerea la consolidarea sunetelor în propoziții și fraze. Se va avea în vedere ca în toate pozițiile sunetul să fie articulat corect.

În activitatea de corectare, logopedul poate folosi apoi metoda asocierii imaginilor cu silabele ce cuprind sunetele deficitare, imaginea declanșînd cu mai multă ușurință pronunția. Exemplu sub imaginea cuvîntului **casă** se scrie denumirea incompletă ca **pla..., plasă.** În acest fel dislalicul se străduiește să recunoască literele ce compun silaba respectivă, să articuleze sunetele și să realizeze sinteza sonoră a cuvintelor. De cele mai multe ori alegerea procedeelor rămîne la latitudinea logopedului în funcție de cazul pe care îl are.

L'éducation en matière de population*

În lumea de azi, care numără cel puțin patru miliarde de oameni și în care diferitele popoare trăiesc într-o tot mai evidentă interdependență, problemele populației se leagă, direct sau indirect, de toate marile noastre îngrijorări sau aspirații cum ar fi : asigurarea resurselor de energie și de materii prime, a alimentației și locuinței, a dreptului la muncă și a celorlalte drepturi ale omului, a tot ce constituie o calitate a vieții acceptabilă pentru fiecare individ, cu eliminarea conflictelor armate și a înarmărilor.

Iată de ce problemele natalității, mortalității, migrației etc. și ale contextului lor social trebuie nu numai studiate de guverne și de specialiști, atît la nivel național cît și internațional ci și conștientizate, prin intermediul educației, la scara cea mai largă, rezolvarea lor ținînd, în mare măsură, de nenumărate decizii individuale. Și astfel, de la primul apel în favoarea unei educații în acest domeniu, lansat în 1935 de o comisie suedeză, s-a ajuns treptat la planul de acțiune adoptat de Conferința Mondială a Populației ținută în 1974 la București, care prevede că „instituțiile de învățămînt din toate țările trebuie încurajate să includă în programele lor studiul dinamicii populației și al politicilor demografice, inclusiv, dacă este cazul, cursuri asupra vieții de familie, a responsabilității părintești și a raporturilor dintre dinamica populației, pe de o parte, și dezvoltarea socială economică și relațiile internaționale, pe de altă parte".

Măsurile educative vizînd nemijlocit problemele populației se lovesc însă atît de inerția unor mentalități care resping, în acest domeniu, orice inovație și orice dezbatere deschisă, cît și de incertitudini privind însuși obiectul și metodele potrivite pentru respectivele acțiuni educative. A fost deci cît se poate de oportună hotărîrea UNESCO de a iniția cercetarea concretizată în volumul de față care are subtitlul edificator : „Studiul internațional asupra conceptelor fundamentale și metodologiei educaționale în materie de populație". Studiul este desemnat pe scurt cu inițialele acestui subtitlu în limba engleză : ISCOMPE.

Metoda de lucru a constat în primul rînd în consultarea, prin corespondență, a mai multor sute de specialiști din toate părțile lumii, în sintetizarea răspunsurilor și elaborarea concluziilor de către o echipă centrală de experți.

Față de diversitatea împrejurărilor și a politicilor demografice pe plan mondial, desigur că și definirea conceptelor educaționale în cadrul unui asemenea studiu cu pronunțat caracter comparatist, trebuie făcută la un nivel foarte abstract, ceea ce nu scade însă valoarea definițiilor. Astfel, scopurile generale ale educației în domeniul populației constau, potrivit studiului, în dobîndirea cunoștințelor, aptitudinilor, atitudinilor și valorilor necesare pentru a înțelege și a evalua situația prevalentă în materie de populație, a lua decizii raționale pe baza propriei informații, cunoașteri și aprecieri a subiectului și a răspunde conștient (prin acțiune sau intenții de acțiune) la o situație demografică dată și la problemele pe care ea le ridică (p. 42).

Se remarcă, în această formulare, în care scopurile sînt ierarhizate de la cunoaștere către acțiune, preocuparea deplin justificată de a scoate în relief opțiunea conștientă a celui educat. Fiecare stat orientează în felul său acțiunea educativă și fiecare educator are puncte de vedere proprii, dar atitudinile și valorile trebuie identificate și discutate imparțial, pregătind astfel libera hotărîre a elevului și nefiind nicidecum simple condiționări. În acest sens pledează și faptul că „în anumite împrejurări, eficacitatea metodelor directive este îndoielnică" (p. 22).

Enunțarea scopurilor educației în domeniul populației permite o delimitare de programele educaționale cu specific apropiat cum ar fi : „educația pentru dezvoltare", „educația privitoare la mediu", „educația sexuală", „educația pentru viața de familie", „educația în domeniul drepturilor omului" sau „educația în problemele viitorului". Este necesar ca eventuala integrare a unor programe educaționale în acest fel să nu ducă la ștergerea accentelor specifice sau la restrîngerea conținutului educației în problemele populației.

Metodologia educațională este urmărită, în continuare, în fazele și aspectele consacrate : traducerea scopurilor generale în obiective concrete, metodele de predare-învățare, întocmirea programelor, implementarea lor în cadrul școlar dar și implementarea programelor extrașcolare privind problemele populației care în multe țări au o pondere mai mare decît cele școlare.

Cum educația în domeniul populației se află încă la începuturi (primul program național a fost adoptat abia în 1969, în India), iar experiența acumulată este deocamdată restrînsă, temele menționate sînt tratate în mare parte la nivelul pedagogiei generale, dar însoțite de exemple sau ipoteze specifice. Adesea ele iau forma unor alternative potrivit orientărilor deosebite în materie de politică demografică sau educație care prevalează în diferite țări sau zone. Excelentele bi-

(*continuare în pag. 64*)

* *L'éducation en matière de population : une perspective contemporaine*, Paris, UNESCO, 1978, 149 p. (Études et documents d'éducation, No. 28).

CRITICA PEDAGOGICĂ-PARTE COMPONENTĂ A INOVĂRII ÎN EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT

„Trebuie să ținem permanent seama în activitatea de cercetare de tot ceea ce se creează nou și avansat pe plan internațional contribuind în același timp la dezvoltarea cunoașterii și științei universale".

NICOLAE CEAUȘESCU [1]

DUPĂ CUM SE ȘTIE, GÎNDIREA ESTE ÎN ESENȚA EI o cuprindere și depășire de contradicții. Negativitatea ei nu este absolută, ci relativă : negăm ceva tocmai în virtutea faptului că afirmăm altceva. Lipsită de pozitivitate, negativitatea gîndirii degenerează în negativism.

Într-o vreme, în literatura marxistă a dominat și încă se mai face simțită convingerea că partinitatea criticii este identică cu orientarea ei spre demascarea și desființarea adversarului, orice căutare sau recunoaștere a justeței unor idei a acestuia fiind echivalentă cu obiectivismul, cu conformarea la tipicurile academismului. Salvarea în fața acuzației de obiectivism era simplă : se căuta în concepția adversarului doar ceea ce era fals și se trecea sub tăcere ceea ce era adevărat și, mai ales, ceea ce era nou, dar problematic, discutabil. Un adversar astfel „preparat" nu a fost și nu este greu de învins : dacă vom reduce poziția lui la teze absurde, din punctul nostru de vedere, atunci putem repurta o victorie ușoară. Dar toate acestea n-au nimic comun cu știința și cu practica științifică a filozofiei, ele duc la dispute lipsite de perspectivă și sterile.

Nu există concepții care să reprezinte adevărul pur, iar celelalte falsitatea pură, iar mișcarea gîndirii — în orice domeniu și la orice nivel de conceptualizare — nu se desfășoară după schema „alb-negru" [2]. „Nimeni, nici o persoană, scrie tovarășul Nicolae Ceaușescu, nu poate pretinde că deține monopolul adevărului absolut cu privire la căile dezvoltării sociale, nimeni nu poate afirma că se află în posesia ultimului cuvînt atît în domeniul practicii, cît și al gîndirii sociale, politice" [3]. Adevărurile, chiar cele mai de seamă, au apărut uneori în sisteme greșite (de pildă, la Hegel), după cum erori pot să se strecoare și în sisteme care se centrează pe adevăr (de exemplu, la Marx problema revoluției mondiale sau concepția privind apariția revoluției socialiste în țările cele mai dezvoltate).

ESTE DE NETĂGĂDUIT CĂ NU TREBUIE SĂ ATENUĂM CRITICA idealismului, a oricărei concepții retrograde, ci, dimpotrivă, să o întărim neîncetat. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Expunerea la ședința activului central de partid și de stat din 3 august 1978, se impune ca „forțele revoluționare, progresiste și, în primul rînd, partidele comuniste și muncitorești să fie mai active, să nu se mai găsească pe o poziție de defensivă, să desfășoare o amplă și susținută activitate de clarificare politico-ideologică, combătînd cu fermitate și demascînd pînă la capăt toate ideile și tezele reacționare, atît cele vechi, cît și cele noi". În acest sens ele „dispun de puternice argumente și mijloace pentru a ridica la un nivel tot mai înalt activitatea ideologică, pentru a combate și înfrînge orice teorii idealiste, obscurantiste, mistice, orice gîndire retrogradă, pentru a asigura triumful concepțiilor înaintate, revoluționare, despre lume" [4]. Această poziție, arăta în alte împrejurări conducătorul partidului și statului nostru, este perfect compatibilă cu faptul că „apreciem cum se cuvine și preluăm din creația spirituală a altor țări tot ceea ce este de natură să contribuie la

cunoaşterea mai bună a muncii şi valorilor autentice ale altor popoare, la apropierea între naţiuni ...[5]. Orice izolare înseamnă rămînere în urmă. Noi sîntem pentru o largă colaborare şi, mai cu seamă în domeniul ştiinţei, culturii, această colaborare este esenţială pentru progresul fiecărei naţiuni, pentru progresul general al întregii omeniri"[6]. Indiferent că obiectul ei se plasează la nivelul filozofiei educaţiei, al teoriilor ştiinţifice sau al practicii educaţionale, că acestea sînt de la noi sau din altă parte, critica pedagogică trebuie să acţioneze potrivit unui model la care se referă explicit, iar principialitatea ei nu poate fi identificată cu frazele pompoase, partinitatea cu nihilismul, după cum ploconirea faţă de ideile şi faptele pedagogice ce aparţin altor culturi este specifică celor care încă nu s-au eliberat de psihologia de serv şi aprecierea propriei culturi nu are nimic comun cu aroganţa. Depăşind negaţia, critica autentică este creatoare, reia problema, o discută, îi dezvăluie semnificaţia în contextul operei şi al epocii respective şi eventuala valoare pentru devenirea sistemului nostru educaţional, respinge soluţiile şi metodele greşite, propunînd altele eficace. A. Gramsci arăta că atunci cînd ridicăm probleme istorico-critice nu trebuie să concepem discuţia ştiinţifică ca pe un proces judiciar, în care există un inculpat şi un procuror care, din obligaţie de serviciu, demonstrează că inculpatul este vinovat şi bun de „scos din circulaţie". Într-o asemenea discuţie, din moment ce se presupune că scopul ei este căutarea adevărului şi progresul cunoaşterii, mai avansat este cel care se situează pe punctul de vedere că unele din afirmaţiile adversarului ar putea exprima o exigenţă ce trebuie să fie încorporată fie şi numai ca moment subordonat în propria lui construcţie[7]. Dacă într-o lucrare ştiinţifică există măcar o singură idee nouă şi creatoare, care stimulează inventivitatea, nu trebuie s-o pierdem. Este uşor, dar împotriva spiritului dialectic, să reducem — de pildă — filozofia burgheză contemporană a educaţiei la o unică orientare reacţionară, opusă materialismului dialectic sau să vorbim de falimentul total al acesteia, de lipsa ei de noutate şi originalitate. Nu trebuie să uităm că, deşi pe terenul idealismului, această filozofie a găsit unele resurse de înnoire a problematicii educaţiei. Nu numai adevărul explicit formulat într-o concepţie este reprezentativ pentru valoarea ei ; chiar eronată în „litera" sa, o concepţie poate fi — prin funcţia catalizatoare — mai importantă pentru progresul cunoaşterii decît altă concepţie, din punct de vedere logic mai riguroasă, dar a cărei cotă de adevăr pare să se fi născut moartă : nu incită cunoaşterea. D. Bonhoeffer spunea pe bună dreptate că poţi să riști a spune lucruri contestabile, numai să pui pe tapet probleme vitale. Ca şi opera de artă, o concepţie este deschisă, are multiple sensuri, cuprinde interspaţii fecunde şi pentru a-ţi da seama de aceasta este necesar să ajungi dincolo de gîndirea ei la gîndirea ei însăşi, la mişcarea sa nemărturisită, să-i refaci biografia. În asemenea lumină, avem îndatorirea să găsim surse în toate doctrinele care au criticat şi critică constructiv viaţa socială, cultura, educaţia, proiectînd o mai bună inserţie într-o lume schimbătoare[8].

LIPSURILE ŞI SUCCESELE GÎNDIRII CONTEMPORANE despre educaţie şi învăţămînt sînt condiţionate de problematica ei esenţială. Înţelegerea acestei condiţionări nu este avantajată de clasificările ce se fac pornind de la criterii exterioare procesului istoric de dezvoltare, ci numai de analiza capabilă să dea la iveală dificultăţile cu care este confruntată gîndirea pedagogică şi să arate contradicţiile interne ce au devenit punctul de plecare în lupta dintre concepţii. Altminteri se ajunge la dogmatism. Datorită lipsei unui etalon intern propriu, dogmatismul dobîndeşte acea maleabilitate ce-i permite să se adapteze mereu la un factor extern care îl face posibil. El pune limite fiecăreia din ideile pe care le avansează, în timp ce gîndirea critică descoperă limitele pentru a le birui. El păstrează o atitudine apologetică faţă de acel „exterior" pe care îl serveşte şi suprimă tensiunea între ceea ce este şi ceea ce trebuie să fie. El nu-şi propune să descopere sensul sau nonsensul existentului, adică gîndirea sa nu este de sine stătătoare, nu iese din cadrul existentului, considerîndu-l ca parte a unei totalităţi mai cuprinzătoare înăuntrul căreia se vădeşte insuficienţa lui, limitele interioare, prin depăşirea cărora şi gîndirea şi realitatea însăşi avansează spre totalitate. Dogmatismului îi este străină funcţia critică a raţiunii — cosubstanţială actului de cunoaştere — funcţie prin care obiectul este privit, analizat în istoria şi în contextul său ; gîndirea dogmatică nu are independenţă, spaţiu de mişcare, fiind total subordonată obiectului[9]. Potrivnică dogmatismului este recunoaşterea unei pluralităţi de ipoteze, cu condiţia de a nu înţelege acest pluralism într-un sens metafizic (în afara istoriei, ca o limită definitivă, de nedepăşit) şi nici într-unul relativist (punînd pe acelaşi plan toate ipotezele de lucru ce se înfruntă la un moment dat). Mergînd pe calea care duce la sursele politico-sociale ale contradicţiilor din problematica pedagogică, vom ajunge să punem în lumină „axul central" al dezvoltării sale care este antinomia : pedagogia esenţei — pedagogia existenţei. Însăşi educaţia contemporană este pătrunsă de contradicţia antinomică dintre esenţă şi existenţă şi această antinomie nu poate fi soluţionată decît în condiţiile în care nu numai educaţia, ci şi sistemul social vor fi concepute şi înfăptuite la „scara omului"[10].

CRITICA PEDAGOGICĂ ARE MENIREA DE A STIMULA și sprijini inovarea în vederea perfecționării educației și învățămîntului din țara noastră și nu poate să facă acest lucru decît dacă se întemeiază pe filozofia comunistă, pe gîndirea și practica novatoare a partidului nostru, esențializată în Programul partidului și dacă este exercitată, deopotrivă, de către cadrele didactice, cercetători, organele de conducere ale educației și învățămîntului.

Ca expresie a forței filozofiei și politicii partidului nostru, critica pedagogică trebuie să se înscrie prestigios în circuitul internațional de valori spirituale, să facă cunoscute marile realizări ale sistemului nostru educațional, contribuția acestuia la îmbogățirea tezaurului mondial de idei și soluții cu privire la formarea personalității multilateral dezvoltate. În același timp, ea are îndatorirea să adopte o poziție mai fermă, mai curajoasă în lupta contemporană de idei. Tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că „noi nu avem de ce să ne temem în confruntarea pe plan mondial în domeniul literaturii și artei, ca în oricare alt domeniu al gîndirii sociale, pentru că sîntem convinși de superioritatea concepției noastre, a filozofiei noastre comuniste, pentru că credem cu putere în victoria ei. Concepția noastră s-a dezvoltat în lupta cu concepțiile opuse, cu ideologiile reacționare. Ea se afirmă și se dezvoltă creator în confruntarea deschisă cu toate celelalte curente contemporane“ [11]. De asemenea, critica pedagogică trebuie să dea importanța cuvenită autenticelor valori ale trecutului, să preia „din altarul înaintașilor flacăra, nu cenușa“ (Jaurès), ținînd seama că modernitatea este o noțiune dinamică, a cărei notă esențială o reprezintă opunerea față de învechit și retrograd, nu față de vechi ; numim modern tot ceea ce, indiferent de data apariției, facilitează progresul, dezvoltarea, trecerea de la nivelul actual la un nivel superior. Fiind militantă prin esența ei, critica pedagogică trebuie să se concentreze asupra identificării și combaterii lipsurilor, a dezvăluirii dificultăților din practica noastră educațională, să deceleze noul și să-i sprijine afirmarea, să propună modele, soluții optimizatoare. În același timp, ea are datoria să vegheze la puritatea teoriei educației comuniste și să promoveze îmbogățirea ei continuă. Nu poate fi trecut cu vederea faptul că unii — și nu puțini — cercetători din domeniul științelor educației sînt aserviți teoriilor mai vechi sau mai noi elaborate pe alte meleaguri (indiferent că aceste teorii sînt semnate de Piaget, Bruner, Guilford sau de alte presonalități științifice), uitînd că ele reflectă o poziție filozofică și politică, o concepție asupra omului și a formării sale, care — pentru a ne fi utile — trebuie să fie nu numai comentate din punct de vedere „strict“ științific, ci supuse unui examen atent, sever, principial și global de pe pozițiile filozofiei și politicii partidului nostru. Adaptarea nu-i totuna cu adoptarea ; cea dintîi se însoțește de eficiență, iar cea de-a doua duce de cele mai multe ori la reacția de incompatibilitate. La fel, așa-zisul „ecumenism“ al valorilor pedagogice, nu înseamnă altceva decît ignorarea specificului și forței propriilor noastre valori, demisie din fața realului, dezangajare. După cum, necunoașterea achizițiilor contemporane ale teoriei, metodologiei și practicii contemporane sărăcesc, îngustează abordarea științifică, o înfundă în empirism. Atît exacerbarea importului de idei, cît și izolarea, încătușează spiritul creator, îi blochează libera manifestare, îl istovesc în perspective apropiate și pe arii înguste, îl stînjenesc în elanul său de îmbogățire a teoriei și de inovare a praxisului educațional.

În sfîrșit, în absența criticii pedagogice, schimbul de idei, dialogul pe care trebuie să le cultive cadrele didactice și oamenii de știință, dezbaterile în care au datoria să se angajeze pe problemele majore ale perfecționării educației și învățămîntului din țara noastră, nu se situează la nivelul calitativ superior și nu se însoțesc de eficiența teoretică și practică exigibilă.

ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ, metoda critică are ca funcție nu numai filtrarea conceptelor și raționamentelor, ci leagă reflecția metodologică de realul pe care aceasta se centrează. Reflecția metodologică însoțește travaliul critic, se luminează prin el și îl rectifică pe măsură ce progresează, în funcție de realul studiat și de rezultatele obținute. Critica nu se poate reduce la o tatonare intuitivă, ci îi trebuie reguli, principii care s-o îndrume, s-o readucă mereu și sistematic la obiect, să prevină deviația aberantă, să structureze viziunea unitară asupra obiectului. Planul „de atac“ al cercetării pedagogice asigură suplețea criticii, revenirea ei metodică după prima impresie pentru a ajunge la raporturile interne, unde pot fi descifrate ordinea, interdependențele, structurile. Sesizarea unității structurale de către ceea ce se numește „ochiul liber doct“, capabil să facă „lectura“ obiectului, are loc pe fondul unui „exterior care transcende obiectul“. „Structura structurată“ a actului educațional ne trimite la ceva structurant, așa cum ne trimite și la un context în care se desfășoară și în mare măsură îl explică. După ce a folosit metoda critică, cercetătorul va hotărî în ce măsură l-a servit și ce rezultate i-a dat.

Fiindcă, chiar în disciplinele ştiinţifice cele mai riguroase, metodele nu pot fi adecvate şi îmbunătăţite decît dacă intervine — în contact cu experienţa şi în conflictul teoriilor — o critică a metodei pe care metoda însăşi nu o prevede. Una din principalele virtuţi ale cercetătorului este de a proceda sistematic la critica metodelor sale.

Chiar dacă adesea este spontană, ori implicită, critica pedagogică este profesată permanent de educatorul competent şi pasionat. În acest caz, agentul critic este însuşi educatorul, aşa cum în cazul unei arte este însuşi artistul şi al unei meserii — însuşi muncitorul. Atunci cînd se consacră lucidităţii şi explicitării critice, formulîndu-şi constatările şi efectuînd o susţinută cercetare implicată în propria activitate didactică, educatorul se situează în avanpostul unde se făureşte progresul învăţămîntului şi prin aceasta se împlineşte ca personalitate. În această fericită situaţie, el este în măsură să se raporteze obiectiv şi prospectiv — în contextul perfecţionării învăţămîntului — la propria muncă, la stilul şi eficienţa ei, la actul de inovare pe care îl susţine.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUŞESCU, *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 10, Bucureşti, Ed. politică, 1974, p. 947—948.
2. ADAM SCHAFF, *Introducere în semantică*, Bucureşti,. Ed. ştiinţifică, 1966, p. 71—72.
3. NICOLAE CEAUŞESCU, *Op. cit.*, vol. 3, Bucureşti, Ed. politică, 1969, p. 96.
4. NICOLAE CEAUŞESCU, *Expunere la şedinţa activului central de partid şi de stat din 3 august 1978*, Bucureşti, Ed. politică. p. 50.
5. NICOLAE CEAUŞESCU, *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 9, Bucureşti,. Ed. politică, 1973, p. 693.
6. NICOLAE CEAUŞESCU, *Op. cit.*, vol. 3, Bucureşti, Ed. politică, 1973, p. 294—295.
7. ANTONIO GRAMSCI, *Opere alese*, trad., Bucureşti, Ed. politică, 1969, p. 40.
8. BOGDAN SUCHODOLSKI, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Les Editions du Scarabee, 1960, p. 65.
9. J. ARANDJELOVIC, *Sukob filosofija i dogmatizma u savremenon marksizmu*, în „Filosofija", 1, 1970.
10. BOGDAN SUCHODOLSKI, *op. cit.*, p. 81.
11. NICOLAE CEAUŞESCU, *Op. cit.*, vol. 5, Bucureşti, Ed. politică, 1971, p. 473.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

(urmare din pag. 60)

bliografii care încheie fiecare capitol înelsnesc aprofundarea.

Din punct de vedere practic, reluarea în acest cadru a unor concepte şi metode comune şi altor domenii ale educaţiei, dar pe care mulţi educatori nu le au la îndemînă într-o *expunere precisă şi redusă* la esenţă, se poate dovedi foarte utilă.

Pe lîngă rolul său introductiv într-un domeniu încă nou al educaţiei, studiul prezentat de UNESCO invită la o reflecţie reînnoită asupra unor probleme sociale fundamentale şi asupra *felului şi gradului în care educaţia* le influenţează.

CONSTANTIN COMOROVSKI

(urmare din pag. 28)

numeşte 38 de copii şi tineri care — în frunte cu Fodor Ioan şi Hristea Rozalia, membri ai cercului şcolar de etnografie şi folclor „Avram Iancu", din anii '64, respectiv '66 — au fost „antenele" pline de sensibilitate ale autoarei în lumea spirituală a *moţilor, trăind cel mai adesea ei înşişi* emoţia născătoare de cînt, printre cei ce păstrează aceste cîntece din bătrîni sau le adaugă continuu noi frumuseţi.

Ca autentici „căutători de comori", zeci de elevi au contribuit astfel la semnalizarea către tezaurul naţional a unor alese valori ale graiului şi sufletului românesc, în rostirea plină de savoare a moţilor.

În ambianţa unor semnificative transformări contemporane, precum noua hidrocentrală de la Mărişel, aceşti copii au ştiut să asculte trecutul cu emoţie şi cinstire şi să scruteze viitorul cu ochii şi inima unor fii de moţi care, primind lumina şcolii, primesc deopotrivă pasiunea şi dragostea pentru comorile graiului părintesc de la dascălii lor.

Cercul de etnografie şi folclor „Avram Iancu", condus de profesoara Maria Ioniţă, a luat fiinţă în anul 1960, în urma unei excursii cu elevii la Cluj-Napoca. Acolo, vizitîndu-se Muzeul etnografic al Transilvaniei, elevii au recunoscut o mulţime de exponate ca fiind relicve păstrate şi de bunicii lor. A fost pripul pas. A luat naştere un cerc şcolar, s-au strîns primele „comori" ale muzeului şcolar „Avram Iancu" din comună, pe care apoi l-au îmbogăţit an de an şi în care sînt expuse acum peste 5.000 de obiecte folclorice, ţesături, ceramică, obiecte casnice de lemn şi os, obiecte specifice ciobanilor, vînătorilor, unelte pentru prelucrarea lemnului, obiecte istorice, topoare de piatră din neolitic, vîrfuri de lănci dacice şi o frumoasă colecţie numismatică.

În universul de viaţă şi expresie artistică populară în care au luat naştere şi poeziile cuprinse în *Flori din Apuseni*, elevii şi-au îmbogăţit treptat şi au valorificat practic, prin activităţi proprii, unele cunoştinţe şi deprinderi dobîndite la diferite discipline de studiu. Elevii-culegători, prezenţi în carte, au ucenicit îndelung la şcoala manifestărilor etnografice şi folclorice locale, încercînd totodată să se iniţieze în domeniul cercetării ştiinţifice a etnografiei şi folclorului, în folosirea tehnicilor de investigare moderne.

Sub conducerea profesoarei lor, elevii au fost implicaţi direct în alegerea, selectarea, aprecierea autenticului din creaţiile populare. Prin studiul folclorului şi etnografiei, copiii au aprofundat anumite fenomene istorice, sociale şi artistice. „Serbările folclorice", activitatea turistică, expediţiile încununate cu trofeele „Scutul dacic" şi „Caseta de cristal", organizarea de tabere la păşunile alpine Dobrin, Groştior, Ijar, Fîntînele au fost activităţi instructive, emoţionante lecţii în mijlocul naturii, la izvoarele spiritualităţii româneşti. Transcrise cu grijă în literă şi receptate pe bandă magnetică, *Flori din Apuseni*, culese de Maria Ioniţă şi elevii săi, semnifică astfel mai mult decît o carte tipărită : sînt o experienţă de viaţă, o remarcabilă acţiune pedagogică, o modalitate educativă dintre cele mai înfăţuritoare.

În bogatul cuprins al cărţii, în realizarea căruia s-au investit răbdare şi pasiune sînt selectate, competent şi receptiv, cîntece sociale şi istorice, versuri de cătănie şi război, despre natură şi muncă, cîntece de dragoste şi dor, de jale şi noroc, cîntece de leagăn, chiuituri de joc, balade. Un larg spaţiu îl deţine poezia obiceiurilor tradiţionale, poezia evenimentelor celor mai de seamă ale vieţii.

Încredinţate tiparului la capătul unei migăloase, receptive şi competente preocupări privind frumuseţile folclorice ale ţării Moţilor, *„Florile din Apuseni"* ale acestei cărţi tipărite cu sprijinul Comitetului de cultură şi educaţie socialistă al judeţului Cluj reprezintă o semnificativă apariţie editorială. Şi deopotrivă o semnificativă mărturie asupra posibilităţilor de afirmare a unui dascăl, înzestrat cu vocaţie şi competenţă, cu capacitate de investigare ştiinţifică a valorilor cîntului şi graiului românesc. Încadrată într-o activitate didactică de două decenii, cu deosebite valenţe educative în viaţa acelui colţ de ţară, apariţia cărţii *Flori din Apuseni* constituie pentru autoare, pentru elevii săi, cît şi pentru cei care i-au încredinţat versurile, gîndurile şi simţirea lor — o remarcabilă afirmare.

ANA NEGULESCU

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание nr. 5/1979

Romeo Dăscălescu : Qualité de l'enseignement, qualité de la force de travail • **Ana Tucicov-Bogdan :** Le concept et le phénomène de la création dans l'éducation : la relation entre liberté et direction • **M. Banto, V. Filipescu, E. Tunsanu :** Disponibilités de l'activité defférenciée avec les élèves a l'appui de la qualité du processus d'enseignement • **Virgiliu Radulian, Mircea Tufescu :** Une nouvelle espèce d'analyse du succès scolaire temporaire en fonction des résultats possibles • **Ion Negreț :** Acceptions contemporaines de la relation entre l'école et son environnement social • **Valeriu Neștian :** Une approche interdisciplinaire et intégrée de l'étude de la langue et de la littérature roumaines • **Filimon Turcu :** La promotion de la créativité technique chez les élèves des années 5—8 du primaire • **Pavel Mureșan :** L'apprentissage social et ses valences psychopédagogiques • **Ioan Bontaș :** Moyens et conditions de l'intégration sociale et professionnelle des étudiants • **Ana Negulescu :** L'autoéducation, une priorité de la pédagogie des prochaines décades • **Ana Stoica :** L'intelligence et le rendement scolaire, indicateurs de la créativité • **Virginia Romașcu :** Un examen psychologique • **Mihai Boldan :** La correction du sygmatisme chez les déficients mentaux de l'école professionnelle • **Emilian Dimitriu :** La critique pédagogique, une partie composante de l'innovation dans l'éducation et dans l'enseignement • LIVRES — IDÉES.

Romeo Dăscălescu : Quality of the Education, Quality of the Manpower • **Ana Tucicov-Bogdan :** The Concept and the Phenomenon of Creation in Education : the Relationship between Liberty and Guidance • **M. Banto, V. Filipescu, E. Tunsanu :** Availabilities of Differentiated Activity with the Pupils to Support the Quality of Education • **Virgiliu Radulian, Mircea Tufescu :** A New Kind of Analysis of Temporary School Success according to the Possible Outcomes • **Ion Negreț :** Contemporary Meanings of the Relationship between School and the Social Environment • **Valeriu Neștian :** An Interdisciplinary and Integrated Approach of the Study of Romanian Language and Literature • **Filimon Turcu :** The Cultivation of the Pupils' Technical Creativity in Grades 5 to 8 • **Pavel Mureșan :** Social Learning and its Psychoeducational Valencies • **Ion Bontaș :** Means and Conditions of the Students' Social and Vocational Integration • **Ana Negulescu :** Self-education, a Priority of the Educational Science in the Next Decades • **Ana Stoica :** Intelligence and School Efficiency, Indicators of Creativity • **Virginia Romașcu :** A Psychological Examination • **Mihail Boldan :** The Correcting of Sygmatism with Mentally Deficients in the Vocational School • **Emilian Dimitriu :** Educational Criticism, a Component Part of Innovation in Education • BOOKS — IDEAS.

РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Качество образования — качество рабочей силы • АНА-ТУЧКОВ-БОГДАН, Концепт и явление творчества в воспитании: отношение между свободой и управлением • М. БАНТО, В. ФИЛИПЕСКУ, Е. ТУНШАНУ, Наличности дифференциации деятельности с учениками в помощи процесса образования • ВИРДЖИЛИУ РАДУЛИАН, МИРЧА ТУФЕСКУ, Новый способ анализа школьного временного успеха завися от возможных результатов • ИОН НЕГРЕЦ, Современные смысли отношения между школой и социальной жизненной средой • В. НЕШТИАН, Межпредметная трактовка изучения румынского языка и румынской литературы • Ф. ТУРКУ, Выращивание технического творчества учеников V-VIII-ых классов • П. МУРЕШАН, Социальное обучение и ее психопедагогические валентности • И. БОНТАШ, Средства и условия социо-профессиональной интеграции студентов • А. НЕГУЛЕСКУ, Самовоспитание-приоритет педагогики будущих десятилетий • А. СТОЙКА, Ум и школьная производительность-показатели творчества • В. РОМАШКУ, Психологический экзамен • М. БОЛДАН, Поправление сигматизма у слабоумных детей в профучилище • ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, Педагогическая критика — составная часть обновления в воспитании и образовании • КНИГИ — ИДЕИ

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

Lei 5

Tiparul executat sub comanda 1026 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București.
Republica Socialistă România

4121.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ANUL INTERNAȚIONAL AL COPILULUI – LARGĂ ACȚIUNE EDUCATIVĂ ȘI UMANITARĂ de Gheorghița Fleancu ● ÎNVĂȚAREA PARTICIPATIVĂ ȘI ANTICIPATIVĂ de Mircea Malița ● INFLUENȚA GRUPURILOR SOCIALE DE REFERINȚĂ ASUPRA NIVELULUI DE ASPIRAȚIE INDIVIDUAL de Elena Potorac ● INTUIȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MODERN AL MATEMATICII de Nicolae Oprescu.

6

ANUL XXVIII, iunie 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1929

97

REVISTA DE PEDAGOGIE

- IUI 2005

1 IUL. 2014

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘEANU,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

Tiparul executatt sub cd. 1040 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București.
Republica Socialistă România

Lei

I 4121.

BIBLIOTECA „ASTRA"

REVISTA DE PEDAGOGIE

6/1979

GHEORGHIȚA FLEANCU — Anul internațional al copilului — largă acțiune educativă și umanitară 2

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

MIRCEA MALIȚA — Învățarea participativă și anticipativă 6

ION HOLBAN — Puncte de vedere în considerarea creativității 9

TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — Unitate-pilot pentru verificarea ipotezelor și experimentarea inovațiilor pedagogice 13

FLORIAN IACOMI — Conceptul de interes profesional 16

PATIȚA SILVESTRU — Forța modelatoare a pasiunilor tehnice din timpul liber 18

FLOREA DUDIȚĂ — Cercetarea științifică studențească și imperativele actualității 21

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

S. MARCUS, ANA CATINA — Capacitatea de vehiculare operațională a conceptelor morale la preadolescenți 25

ROMEO POENARU — Transferul unor valori morale și cunoștințe despre profesii de la locul de muncă al părinților în familie și în școală 30

ELENA POTORAC — Influența grupurilor sociale de referință asupra nivelului de aspirație individual 32

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

NICOLAE OPRESCU — Intuiția în învățămîntul modern al matematicii 37

NATALIA POPA, ANA CODRIN, — Familiarizarea elevilor din ciclul primar cu unele noțiuni de ecologie 41

GHEORGHE APOSTOLESCU — Aspecte metodice ale predării operațiilor cu numere naturale la clasele I—IV 45

ANTON VASILESCU — Valențele actului de predare-învățare în sala specializată 48

GHEORGHE RADU, FLORICA NICOLESCU — Aspecte heterocronice în dezvoltarea abilităților manuale la elevii din clasa I a școlii ajutătoare 50

FIȘIERUL CERCETĂRII PEDAGOGICE

DOINA TIREA, EUGEN NOVEANU — Metodologia cercetării în didactică. Relevarea problemelor și documentarea 53

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ-PEDAGOGICĂ

ION NEGREȚ — O manifestare științifică de amploare 58

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

TRAIAN BELCESCU — Un abecedar apărut acum o sută de ani 60

CĂRȚI — IDEI

IOAN ROMAN — „Examinarea și notarea curentă" de Pelaghia Popescu 5

CONSTANTIN PUFAN — „I Problemi della pedagogia" 24

N. SĂCĂLIȘ, V. NICOLESCU — Educația profesională ca obiectiv al educației 36

PROFILE

SANDU LĂZĂRESCU — Biblioteca centrală pedagogică într-un an jubiliar . . . 62

29096

ANUL INTERNAȚIONAL AL COPILULUI — LARGĂ ACȚIUNE EDUCATIVĂ ȘI UMANITARĂ

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

Copiii, viitorul omenirii, schimbul de mîine al generațiilor active de astăzi, preocupă în prezent toate forțele progresiste ale societății. Proclamarea anului 1979 ca An internațional al copilului de către Adunarea generală a O.N.U. reprezintă o expresie elocventă a grijii popoarelor, a întregii omeniri pentru destinele noilor generații, pentru copiii lumii.

În România socialistă „întreaga politică promovată de partid și guvern pentru a asigura un trai material mai bun copiilor și tineretului, pentru a dezvolta și perfecționa posibilitățile de instrucție publică oglindește grija neslăbită, primordială a statului nostru socialist pentru creșterea unor noi generații puternice, viguroase, sănătoase din punct de vedere fizic și spiritual" [1].

GRĂITOARE ESTE ÎN ACEST SENS cifra care arată că în 1980 procentul creșterii venitului populației va fi de 37% față de 1975 în care se incorporează fonduri însemnate special destinate copiilor.

De asemenea, faptul că în anul școlar 1978/1979 sînt cuprinși în diferite forme de învățămînt circa șase milioane de copii și tineri, care beneficiază de aproape 30 000 unități de învățămînt cuprinzînd 13 500 grădinițe, 14 500 școli generale, că preșcolarii dispun de 110 000 locuri în creșe și cămine, că s-a realizat generalizarea învățămîntului de 10 ani, că recent s-a produs o majorare a alocației de stat pentru copii din fondurile rezultate prin diminuarea cheltuielilor militare, atestă marea atenție acordată la noi creșterii și formării copiilor și tineretului. În legătură cu aceasta, secretarul general al partidului arăta că „instruirea și educarea copiilor, a tineretului reprezintă o problemă de cea mai mare însemnătate pentru viitorul tuturor popoarelor, pentru însuși destinul lumii de mîine"[2].

Întru apărarea drepturilor legitime ale celei mai tinere generații, în conformitate cu Declarația drepturilor copilului — de la a cărei adoptare de către Națiunile Unite se împlinesc, în 1979, 20 de ani — statul nostru desfășoară o politică de pace și prietenie cu toate popoarele lumii, asigură condiții optime de creștere și dezvoltare multilaterală personalităților tinere.

Astăzi, cînd voința popoarelor reafirmă prin Cartă credința în drepturile fundamentale ale omului, în demnitatea și valoarea persoanei umane, cînd „omenirea datorează copilului tot ce îi poate oferi ea mai bun", cînd situația copilului contemporan este adusă în atenția opiniei publice mondiale prin marile acțiuni prilejuite de Anul internațional al copilului, există totuși pe glob încă multă suferință și tristețe în lumea copilăriei. Este cunoscut faptul că în prezent majoritatea copiilor lumii trăiesc în țările în curs de dezvoltare, dar că tocmai aceste țări înregistrează și cea mai înaltă rată a deceselor, inclusiv a mortalității infantile [3] (în țări ca Liberia de exemplu s-a ajuns la 159 decese la 1 000 de nașteri, în Malawi la 142, în Ruanda la 127 etc.).

La marile tristeți ale lumii copiilor contemporane se adaugă politica de apartheid. Deși Declarația drepturilor copilului prevede că tuturor copiilor, fără excepție, trebuie să li se asigure drepturile lor fundamentale fără deosebire de rasă, culoare, sex, limbă, religie etc., mai există încă locuri pe Terra unde copiii de culoare sînt supuși unei crunte exploatări și discriminări. Astfel, sînt încă vii în mintea noastră evenimentele tragice de la Soweto, din 1976, cînd poliția rasistă a deschis focul împotriva unei demonstrații a copiilor pentru un învățămînt eliberat de rasism [4].

Și dacă toți copiii planetei au dreptul să învețe [5], să nu uităm că încă foarte mulți sînt lipsiți de lumina cărții. Dacă o treime din populația globului o formează copiii și dacă 800 de milioane de copii trăiesc în țările în curs de dezvoltare, să

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România*, în colecția „Din gîndirea social-politică a președintelui României", Editura politică, p. 16, 1979.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, Op. cit., p. 14.

[3] La sfîrșitul acestui secol Terra va avea peste 6 miliarde de locuitori, Scînteia, 5.IV.1979.

[4] *Copiii în lumea apartheidului*, în „Scînteia tineretului", din 29.III.1979.

[5] *Toți copiii lumii au dreptul să învețe*, în „Cutezătorii" nr. 8, 1979.

nu uităm că zeci, sute de mii dintre aceştia nu frecventează şcoala. Neştiinţa de carte în epoca zborurilor cosmice, a sateliţilor artificiali, a computerelor şi băncilor de informaţii este un anacronism dureros, o plagă ce din păcate îşi va întinde aria şi în anii care vin. După cum rezultă dintr-un raport special al UNESCO chiar în 1985 va exista un însemnat număr de copii — 90 de milioane în Asia, 35 de milioane în Africa şi 9 milioane în America de Sud — care nu vor merge la şcoală.

Aceste cîteva realităţi la care se adaugă multe alte necazuri ce ţin de subnutriţie, epidemii, exploatarea timpurie a forţei de muncă tinere, insecuritate etc., etc. sînt tot atîtea argumente în favoarea unor acţiuni urgente pe scară mondială, care să ducă la asigurarea ocrotirii tuturor copiilor şi satisfacerea optimă a intereselor acestora.

ANUL INTERNAŢIONAL AL COPILULUI, aşa cum arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „constituie un bun prilej pentru organismele O.N.U., alte organizaţii internaţionale, organizaţiile de copii şi tineret de a-şi intensifica eforturile şi acţiunile îndreptate spre educarea şi formarea sănătoasă a generaţiilor tinere, pentru soluţionarea problemelor de ordin material şi social ale acestora“ [6].

Întrucît pentru mobilizarea tuturor forţelor progresiste este necesară înainte de toate o bună cunoaştere a condiţiei copilului contemporan, Secretariatul Anului internaţional al copilului publică în revista „Forum“, ce apare în limbile franceză şi engleză, date şi imagini care ilustrează situaţia copiilor în lume, precum şi posibilităţile pentru ajutorarea copiilor din anumite părţi ale globului. În acelaşi scop, Banca Internaţională pentru Reconstrucţie şi Dezvoltare a publicat un atlas mondial al copilului cu aspecte din viaţa şi preocupările copiilor lumii şi cu răspunsuri la perspectivele dezvoltării lor viitoare. Tot pentru o mai bună cunoaştere s-a publicat în Anglia în editura R. şi H. Exley o carte scrisă de copii pentru copii, sugestiv intitulată „Dear World“, care abordează cu sinceritate toate problemele epocii în care trăiesc copiii de astăzi : inechitatea socială, foametea, exploatarea, terorismul, poluarea mediului înconjurător etc.

Înţelegînd necesitatea antrenării tuturor factorilor pentru exprimarea opiniei şi promovarea unei politici în favoarea copilului, pentru asigurarea condiţiilor necesare creşterii şi împlinirii fireşti a personalităţii sale, multe ţări, în cadrul unor programe sociale dedicate Anului internaţional al copilului au iniţiat acţiuni utile, interesante, eficiente. Neavînd posibilitatea unei ample inventarieri a acestora, ţinînd seama şi de faptul că ele se află în curs de desfăşurare, vom menţiona doar cîteva cu tematică specifică copilăriei. Amintim în acest sens, de pildă, expoziţia UNESCO de la Paris intitulată „Jocurile şi jucăriile copiilor lumii“, destinate vîrstei pînă la 12 ani, reuniunea de la Malta cu tema „Dreptul copiilor de a se amuza“, cel de-al doilea Festival al filmului pentru copii de la Lausanne, concursul „Noi cîntece pentru copii“, lansat la Zürich prin Comitetele naţionale UNICEF şi Comisiile naţionale pentru Anul internaţional al copilului ş.a.

PORNIND DE LA ÎNALTELE PRINCIPII ale Declaraţiei drepturilor copilului, de la politica sa de pace, democraţie şi progres social, **Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la acţiunile organizate în România în cadrul Anului internaţional al copilului** precizează direcţiile şi obiectivele concrete prin care acest important eveniment din viaţa societăţii va fi marcat în ţara noastră [7].

Înscrierea hotărîrii ca toate organele de partid şi de stat, organizaţiile de masă şi obşteşti să-şi intensifice eforturile în vederea asigurării unor condiţii tot mai bune de viaţă şi învăţătură pentru tînăra generaţie, ne arată că în România condiţia copilului constituie o problemă politică şi naţională, o problemă majoră a epocii şi viitorului pe care societatea românească şi-l prefigurează în planuri concrete de dezvoltare şi prognoze ştiinţific elaborate. Astfel, în vederea înfăptuirii unei susţinute politici demografice, care să asigure tinereţea poporului nostru şi sănătatea lui şi care să realizeze în 1990 o populaţie de cel puţin 25 milioane de locuitori, iar în anul 2000 circa 30 de milioane, se prevăd măsuri concrete de asigurare a unei înalte asistenţe sociale şi refacere a sănătăţii.

Totodată, în conformitate cu prevederea din Programul partidului, care arată că şcoala reprezintă principalul factor de formare şi educare a copiilor, în acest an se va perfecţiona în continuare instrucţia publică. Cifre care arată că numai în 1979 vor fi date în folosinţă noi săli de clasă (3000), noi locuri în internate şi cămine (33 500), numeroase locuri în atelierele şcolare (11 000), noi locuri în grădiniţe (circa 23 000), manuale şi dotaţii didactice necesare procesului de învăţămînt, vorbesc despre modul concret în care copiii din România se bucură de dreptul la educaţie şi cultură.

La mai larga apropiere a copiilor de valorile culturii vor contribui mai susţinut în acest an şi în viitor instituţiile de artă şi cultură, teatrele, cinematografia, editurile, producţia de jocuri şi jucării. Dacă „înţelepciunea copiilor e jocul“, dacă copilului trebuie să-i creăm condiţii

[6] NICOLAE CEAUŞESCU. Op. cit., p. 210

[7] *Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la acţiunile organizate în România în cadrul Anului internaţional al copilului*, Scînteia, 9.IV 1979.

depline pentru joc și recreare, pentru petrecerea utilă și plăcută a timpului liber vom înțelege mai profund semnificația unor proiecte, cum sînt cel al Centrului copilului, al Casei centrale a pionierilor și șoimilor patriei, al multor săli de concerte, sate de vacanță și complexe cultural-sportive, prevăzute de Hotărîre.

Pentru o mai bună servire cu mărfuri destinate copiilor vor spori livrările la fondul pieții, se vor înființa magazine ale pionierilor și șoimilor patriei, se va organiza „Luna desfacerii de mărfuri pentru copii", se vor prezenta produse și articole destinate tinerelor generații la Tîrgul de mostre din București. Prin toate acestea statul iese în întîmpinarea familiilor, care vor ca astăzi copiii să fie mai bine hrăniți, mai frumos și mai modern îmbrăcați, mai bine dotați cu mijloace care să ajute la dezvoltarea lor multilaterală, corespunzător cerințelor epocii.

UN OBIECTIV IMPORTANT ÎL CONSTITUIE, totodată, creșterea preocupărilor pentru educarea copiilor și tineretului în spiritul muncii, al dragostei față de patrie, partid și popor, al solidarității internaționale.

O coincidență fericită face ca în Anul internațional al copilului să aniversăm 30 de ani de la crearea primelor detașamente de pionieri din România. În acest cadru, printr-o gamă largă de activități organizate în grădinițe și școli, la casele pionierilor și șoimilor patriei, cluburi și cămine culturale se va intensifica educația patriotică, revoluționară, etică a copiilor, evidențiindu-se trecutul de luptă al țării și realizările obținute în anii construcției socialismului. Concursurile de creație literară și artă plastică pe teme, cum sînt: „Creștem odată cu țara", „Copiii României doresc pacea", „Mlădițele anului 2000" vor stimula activ creativitatea multor copii. Premianții vor putea participa la concursurile internaționale organizate sub egida Anului internațional al copilului. Alte activități între care amintim pe cele premergătoare zilei de 1 Iunie și Zilei pionierilor, Expoziția republicană a pionierilor și școlarilor „Atelier 2000", Colocviul național „Literatura pentru copii" etc. abordează sub multiple și importante aspecte problematica copilului contemporan, necesitatea contribuției științei, culturii și artei la educarea patriotică și moral-civică a tineretului, a copiilor.

O mai bună cunoaștere și conștientizare de către tînăra generație se va realiza și în ce privește politica externă a României de pace și colaborare între țări, de dezarmare și reducere a cheltuielilor militare în vederea îmbunătățirii condițiilor de viață ale copiilor. Se va milita în continuare pentru îmbunătățirea situației copiilor și educarea lor în spiritul păcii, prin susținerea corespunzătoare de către România — la cea de-a 34-a sesiune a Adunării generale a O.N.U. și la sesiunea ECOSOC — a acestor probleme.

Totodată, prin sprijinirea eforturilor UNICEF de ameliorare a condițiilor de viață ale copiilor din țările slab dezvoltate, ca și prin participarea la acțiuni internaționale — festivaluri și alte manifestări cultural-artistice și sportive, expoziții, concursuri tehnico-științifice etc. — se va contribui specific la creșterea copiilor în spiritul înțelegerii, toleranței, prieteniei între popoare, al păcii.

Spre înfăptuirea acestui obiectiv cu largi rezonanțe umanitare converg, de altfel, toate acțiunile educative la care sînt antrenați copiii români, inclusiv cele organizate în cadrul taberei internaționale de la Năvodari și al taberei internaționale a Crucii Roșii.

HOTĂRÎREA COMITETULUI POLITIC EXECUTIV AL C.C. AL P.C.R. cu privire la acțiunile organizate în România în cadrul Anului internațional al copilului cuprinzînd un cadru larg pentru manifestări sociale, educative, sanitare etc. a determinat o angajare concretă sporită a tuturor factorilor — școală, familie, organizații de copii și tineret, instituții de cultură și artă etc. — pentru asigurarea celor mai bune condiții de viață, instrucție și educație copiilor patriei.

Copiii, zorile vieții, formați într-un climat de pace și muncă creatoare, crescuți cu dragoste și nădejde de către întregul popor, ocrotiți, prin lege și asistență socială, împodobesc existența noastră cu frumusețea nevinovăției și speranța într-o lume nouă, fericită și prietenă. Aflați la începutul vieții, copiii privesc spre adulți cu încredere, stimă și afecțiune. Să le dăm de la început posibilitatea unei creșteri frumoase, sănătoase și morale, printr-o complexă acțiune formativă încă din primii ani de viață.

Copiii, tinere vlăstare ale poporului, participă, după puteri, alături de părinți, frați mai mari, de educatori, de oamenii muncii, la toate marile evenimente ale țării, se integrează adecvat în problematica lumii contemporane. Depinde de noi, de adulți, ca aceste vlăstare tinere să devină elemente viguroase, oameni temeinic pregătiți pentru muncă și viață. Educația începută în copilărie în spiritul larg al umanismului și echității sociale, al dreptății, păcii și prieteniei să fie continuată gradat pe tot parcursul vieții, îmbogățită cu noi elemente și valori.

Copiii, viitorul de mîine al patriei sînt priviți în perspectiva dezvoltării societății românești. De aceea sarcina integrării lor active în viața socială, familiarizarea și conștientizarea marilor obiective la înfăptuirea cărora vor trebui să participe, reprezintă o preocupare deosebită a tuturor factorilor educativi și în primul rînd a cadrelor didactice.

Copiii de astăzi, viitorii constructori ai României din anul 2000 vor trebui să

ducă departe, în timp, făclia independenței, libertății și păcii pe planeta noastră. Iată de ce educația umanistă de astăzi va rodi și în viitor în atitudini conștiente, demne, raționale cu privire la problemele majore ale omenirii.

Copiii, viitorul omenirii impun în prezent o preocupare atentă pentru destinele lor tuturor popoarelor și forțelor progresiste ale societății. Declarația de la Geneva asupra drepturilor copilului, recunoscută și în Declarația universală a drepturilor omului, legile puse în serviciul tinerelor generații, al creării condițiilor optime pentru dezvoltarea lor multilaterală sînt dovezi grăitoare ale acestei necesități.

În Republica Socialistă România se acordă atenție deosebită copilului, care este ocrotit prin lege, instruit prin școli, dezvoltat sănătos sub aspect fizic și moral. Cadrele didactice, investite cu meniri nobile în frontul educației desfășoară o activitate plină de abnegație pentru formarea noilor generații. În Anul internațional al copilului se cuvine să vorbim nu numai despre munca și îndatoririle lor, ci și de recunoștința pe care națiunea noastră socialistă le-o poartă pentru opera lor migăloasă și responsabilă.

De asemenea, în acest an dedicat copilului este necesar să amintim de rosturile mamei în creșterea și educarea copiilor, ca primul și cel mai îndrăgit educator din lume.

Să ne unim toate eforturile pentru a realiza în Anul internațional al copilului și în anii care vin o educație demnă tinerelor generații, în spiritul respectului față de celelalte popoare, al prieteniei și colaborării cu popoarele țărilor socialiste, ale țărilor în curs de dezvoltare, ale celorlalte state, al păcii în lume.

Examinarea și notarea curentă — Experimente, propuneri*

În publicistica pedagogică Pelaghia Popescu este o prezență vie și activă, impunîndu-se prin metodă și sistem, claritate, rigoare și probitate științifică.

Lucrarea pe care o recenzăm se situează în sfera tehnicii pedagogice. Acest fapt circumscrie cu precizie atributele sau caracteristicile unei atari lucrări. Astfel, reamintim, de pildă, că dacă în ce privește cercetarea scopurilor și conținutului educației pedagogia se comportă ca o știință socială, în ce privește realizarea sarcinilor educației, pedagogia se comportă ca o disciplină tehnică, de intervenție în natura umană, ca medicina de pildă. Sub acest raport, noua lucrare a Pelaghiei Popescu este foarte clar situată și apare ca un model de cercetare în domeniu. Autoarea începe prin a descoperi sau identifica o problemă de tehnică pedagogică, un aspect care are nevoie de ameliorare, de un „tratament" și anume „examinarea și notarea curentă", despre care toată lumea crede că nu este nimic nou de spus, sau că nu mai poate fi și altfel. Odată identificat subiectul, autoarea trece la studierea lui atentă : sondează, cercetează metodic, ascultă „pacientul" spre a putea pune un diagnostic. Se ferește însă să prescrie pripit rețete.. Utilizează pe larg propria știință și experiență și pe aceea a altora (în lucrare sînt folosite peste 250 titluri bibliografice, nu numai menționate la urmă). Însă, circumspectă, nu ia o hotărîre decît după îndelungi cercetări experimentale proprii, în care lucrează și ca profesor și ca cercetător. Concluziile, măsurile de ameliorare propuse se întemeiază astfel pe un complex de metode mînuite cu *toată competența și acuratețea.* Împărțită riguros în capitole, subcapitole, puncte și subpuncte etc., toate derivînd unele din altele și susținîndu-se unele pe altele, lucrarea lasă impresia unei adevărate „more geometrico" a examinării și notării curente, care place și convinge.

Din punctul de vedere al obiectului pe care îl cercetează, noua lucrare a *Pelaghiei Popescu se situează în zona* cărților care abordează subiecte mari. De cel puțin jumătate de secol, toți marii pedagogi atrag atenția că examinarea și notarea elevilor este o parte esențială a procesului de învățămînt, care le influențează personalitatea nu mai puțin decît predarea și învățarea, căci motivele învățării sînt strîns legate de conștiința succeselor și *insuccesel*or, care la rîndul lor sînt puse în evidență prin examinare și notare. Însuși progresul general al personalității elevilor prin învățămînt nu poate fi realizat și evidențiat fără examinare și notare. Dar în timp ce majoritatea cercetătorilor s-au orientat spre studierea și perfecționarea examenelor privind admiterea într-un și absolvirea dintr-un ciclu școlar, Pelaghia Popescu s-a orientat spre ceea ce părea a fi Cenușăreasa școlii : examinarea și notarea curentă. Or, din întreaga problemă a verificării și aprecierii elevilor, tocmai aceasta este partea esențială, care consumă 30—40% din timpul școlar, care determină direct atitudinea elevilor față de școală și învățătură și în care se face pregătirea reală pentru examenele de performanță (admitere și absolvire). Autoarea spune pe bună dreptate că „Tehnicile de examinare și notare (curentă, n.n.) (...) nu pot fi eliminate din practica școlară pentru că ele reprezintă o parte însemnată din „laboratorul" în care se formează și se cizelează personalitatea elevului" (Prefața). Astfel, un domeniu destinat parcă a rămîne pentru totdeauna în zona subiectivului și arbitrarului, al bunului simț în cel mai bun caz, a fost supus cercetării sistematice cu metode științifice și ridicat la rangul ce de mult i se cuvine, acela de parte esențială a procesului de învățămînt.

În ce privește modul în care Pelaghia Popescu își studiază obiectul, *sînt alte observații însemnate* de făcut. De pildă, sub raportul metodei de lucru, pe lîngă o bibliografie bogată, autoarea folosește chestionarul, discuțiile, analiza documentelor școlare, și experimentul cu statistica și reprezentările grafice, conferind constatărilor, experimentelor și rezultatelor obținute tăria faptului amplu verificat științific. Sub raportul structurii sale, pe lîngă o scurtă și densă incursiune în istoria docimologiei, lucrarea reflectă două părți distincte și clare : a) O cercetare *constatativă*, în cadrul căreia prin diferite metode autoarea relevă starea de fapt a examinării și notării curente : practici, mentalități, neajunsuri în opinia profesorilor și a elevilor etc. ; b) O cercetare *ameliorativă*, în cadrul căreia, lucrînd ca profesor și experimentator, autoarea corectează practica existentă și propune un sistem mai operativ, mai eficace și mai obiectiv de examinare și notare curentă. În principal, autoarea susține, prin argumente verificate experimental, importanța evaluării continue a elevilor prin examinarea fiecăruia din materia fiecărui capitol. Totodată, ea propune sisteme mai operative de notare, ușor convertibile apoi în sistemul oficial. Lucrarea se încheie cu un *Îndrumător* privind examinarea și notarea elevilor. Sub raportul utilității ei, cartea este realmente binevenită. În seria tot mai mare a lucrărilor de docimologie, ca este cea care îl conduce pe învățător sau profesor prin labirintul, plin de capcane, al examinării și notării zilnice a elevilor. Sub raportul prezentării obiectului studiat, remarcăm că Pelaghia Popescu folosește un stil sobru și concis, clar și accesibil, stilul științific propriu-zis, ceea ce constituie o nouă și mare calitate a lucrării sale, știut fiind că publicul pedagogic respinge

(continuare în pag. 59)

* PELAGHIA POPESCU, *Examinarea și notarea curentă — Experimente. Propuneri*, E.D.P., București, 1978.

ÎNVATAREA PARTICIPATIVĂ ȘI ANTICIPATIVĂ

MIRCEA MALIȚA

La întrebarea care se pune cu acuitate spre sfîrșitul deceniului nostru: cum pot fi tratate marile teme care confruntă întreaga omenire, cum pot fi întregite viziunile și modelele care reprezintă principalele tendințe ale societății contemporane, astfel ca ele să includă cît mai complet factorul uman, sînt mai multe răspunsuri posibile. Întrebarea e generată de dezamăgirea produsă de rezultatele analizelor care au insistat asupra factorilor naturali, economici și tehnici, pierzînd din vedere factorul uman.

UNA DIN ȘCOLI SUSȚINE că soluția constă în construirea de modele care să pornească de la trebuințele fundamentale ale omului. Multe lucrări adoptă acest unghi. Este reprezentativ studiul de la Bariloche numit și modelul latino-american * și care în esență formulează toate ideile noii ordini economice internaționale, inclusiv problemele cantitative ale creșterii economice și cele sociale, în lumina criteriului satisfacerii echitabile a trebuințelor de bază ale omului. Intenția autorilor nu poate fi pusă în discuție, dar abordarea poate fi chestionată, pentru simplul motiv că nevoile se schimbă chiar în procesul satisfacerii lor. Omul este, cum spunea un filozof francez, un copil al dorinței și nu al nevoii. Alt proiect afirmă că trebuie să pornim de la obiective, dat fiind caracteristica umană de a-și fixa țeluri. Să enunțăm deci întîi obiectivele pe care le urmărim și după aceasta vom înțelege mai bine ce avem de făcut în privința strategiilor și a mobilizării resurselor. Dar obiectivele ca și trebuințele sînt în mișcare și e greu să clădești edificiul soluțiilor pe un teren care variază în timp și în spațiu.

Una din sugestiile făcute de reprezentanții români în dezbaterea noii ordini și a problematicii mondiale a fost cuprinderea factorului uman printr-o notă specifică de dimensiune indiscutabil universală și anume prin aptitudinea omului și societăților de a învăța. Ideea a fost primită cu interes. A fost semnalată în același timp dificultatea întreprinderii, întrucît lipsește o teorie unanim recunoscută în privința modului în care se desfășoară procesele învățării. Dar din ceea ce se știe într-un domeniu la care concură multe științe și o vastă practică educativă, se pot deduce două trăsături fundamentale ale învățării: să satisfacă cerințele participării și anticipării. Cerința participării merge dincolo de negarea izolării, pasivității și imobilismului combătute de pedagogia activă, împingînd subiecții învățării spre roluri și responsabilitate, spre implicarea în procesele de decizii și identificarea cu interesele colective. Ea presupune relații orizontale și simetrice, ceea ce nu e deloc simplu dacă ținem seama de verticalitatea majorității organizațiilor și de comunicarea cu un singur sens.

DACĂ CONCEPEM ÎNVĂȚAREA CA O PREGĂTIRE PENTRU INTERACȚIUNE, participarea trebuie să pună în mișcare toate instrumentele de care noi dispunem pentru a acționa pe planul social. Învățarea reală nu este acumulare de cunoștințe, ci dobîndirea unei competențe pentru situații viitoare, în care cunoștințele și informația sînt departe de a fi unicele componente. Contrar a ceea ce crede o școală psihologică de mare autoritate, comportamentalismul, care reține doar ceea ce se vede și se măsoară în comportamentul exterior și care nu acceptă termeni decretați drept metafizici ca: stările mintale și conștiința, învățarea ca îmbogățire a competenței și a pregătirii îndreaptă interesul spre fața nevăzută a lunii și — trebuie s-o recunoaștem — o față uluitor de neglijată.

Nu se poate afirma despre limbaj — cuprindem aici simbolurile și conceptele

* Sub tipar la Editura politică.

— că este ignorat în cercetările de psihologie și pedagogie. Dimpotrivă, el a fost scos în relief de cercetările ultimelor două decenii și a condus la descoperiri importante ca gramaticile transformaționale și generarea infinită. Dar alături de cuvînt și simbol ca instrumente ale acțiunii umane stă unealta pe care o mînuim, se pare după gramatici ce nu au fost încă elaborate. Apoi vine imaginea (o categorie de simboluri cu o uriașă putere de reprezentare), asocierea umană (grupuri, echipe, relații) și în sfîrșit, foarte importantă și prost mînuită este valoarea. Valoarea este un ingredient fără de care acțiunea umană nu poate avea loc, pentru că acțiune înseamnă decizie, și decizia presupune alegere, iar alegerea este preferință și deci comparație de valori. Ceea ce considerăm ca parte din învățarea individuală se aplică cu atît mai mult și la procesele de învățare ale societății (sau ale grupurilor) unde valorile, imaginile dominante, relațiile și tehnica disponibilă sînt alături de structuri (instituții, norme, legi, organizare) factori esențiali ai sporirii capacității de a stăpîni situații noi.

Reprezentanții a două mari direcții științifice, biologia pe de o parte și informatica pe de altă parte, au aruncat luminile abordării biologice și informatice asupra fenomenelor de creație. Este vorba de două școli de mare autoritate, care au de partea lor rezultate tangibile ieșite din comun, care influențează profund celelalte științe, viziunea noastră asupra lumii și chiar viața socială. Ele sînt ramuri în plină expansiune, ce ne rezervă multe surprize în deceniile următoare. Tocmai acest lucru ne obligă la o atitudine critică și precaută față de paradigmele pe care ni le propun.

În ciuda imensei contribuții la înțelegerea rolului comunicației în societate și a modelelor informatice care au deschis pagini noi în sociologie, psihologie și fiziologia creierului, nu trebuie să uităm că teoria informației nu a dezlegat problema semnificației și a valorii. Contribuția esențială a teoriei informației constă în definirea acesteia drept ridicarea unei nedeterminări. O vastă literatură a înfățișat nu numai organismele, ci și societatea și procesele de cunoaștere umană, din punctul de vedere al mașinilor de prelucrat informație. Există ceva care iese din această schemă: **înțelegerea.** Afirm acest lucru cunoscînd capacitățile și posibilitățile de dezvoltare a mașinilor minunate de calcul (pe care continuu să le iubesc și să le utilizez) ce stau incontestabil în centrul civilizației contemporane. Inegalabilele lor performanțe se opresc la poarta înțelesului și valorii. Cu alte cuvinte, oamenii se informează, află, comunică date dar nu și „înțeleg" prin procesul de codificare și decodificare al informației, ale cărui reguli elegante au reușit să fie elucidate.

CERCETĂRI RECENTE INTERESANTE SUGEREAZĂ că „înțelegerea" se formează după o primă confruntare a informației venite cu cunoștințele dobîndite în prealabil. Urmează o fază surprinzătoare de completare a acestei informații cu elementele schemei în care am încadrat-o la recepție. Explicațiile analitice ne obișnuiseră cu ideea tratării informației prin diviziune și a asimilării ei pe părți. Noul punct de vedere subliniază că informația care intră este întotdeauna lacunară, eliptică. Cînd o asimilăm, înțelegem mai mult decît ea spune din punct de vedere al ridicării unei nedeterminări. Acest plus îl constituie așezarea într-un context, lucru pe care mașina de calcul nu reușește să îl facă. Mulți cercetători au fost nevoiți să recurgă la conceptul structural al ramei, cadrului, engramei, schematei. Unele ipoteze pe această linie explică regăsirea informației prin intermediul structurilor pe care le frunzărim ca foile unei cărți. Algoritmul înțelegerii nu este scris și nici nu cred că are șanse să fie elaborat curînd. Există totuși indicații asupra căilor prin care s-ar putea încuraja înțelegerea? Există, anume de a dispune de o cît mai bogată colecție de contexte. Aceasta nu se produce decît printr-o participare intensă.

Curentul dominant al gîndirii științifice nu este favorabil contextelor. În fond, metodologia științelor naturii începe, de trei sute de ani încoace, prin a izola fenomenul studiat și prin eliminarea contextului. Teoremele matematice sînt independente de context. Adevărurile științei trebuie să sune la fel la Universitatea din Khartoum, ca și la Politehnica din București. În gîndirea științifică, mai ales în cea pozitivistă, contextul e factor de perturbare și distorsiune subiectivă. Școala a îmbrățișat tendința de diminuare a rolului contextului. Contextul fiind o sursă a înțelegerii, ne paște o mare primejdie de a lipsi procesele de învățare de un prețios resort, pe care încă nu-l cunoaștem bine, și care nu poate fi reprodus de nici un model de inteligență artificială.

În timp ce participarea prin intermediul cultivării contextelor conduce la o învățare cu „înțeles", cea de-a doua trăsătură recomandată pentru învățare, anticiparea, îndeplinește o altă funcție, aceea a economisirii de experiență. Învățarea anticipativă e marcată de gustul și tendința atitudinii prospective, a încercării de a învăța din viitor, nu numai din trecut.

Trecutul ca izvor de învățare este unanim recunoscut. Aceasta este chiar definiția învățării după o școală clasică, care o consideră drept schimbarea de comportament datorată unei experiențe trecute. Ei bine, se poate învăța și din viitor. Omul este capabil de anticipări, experiențe mintale, scenarii, simulări;

este apt să inventeze experiențe pe care să nu le parcurgă **in vivo,** ci să le trăiască în mod simulat, economisind astfel suferințe, eforturi, traume costisitoare. La ora aceasta, ambele trăsături, atît participarea, cît și anticiparea sînt în deficit în lume. Ele sînt insuficient prezente pe plan social și în mod particular înregistrează o carență în sistemele de învățămînt.

CREATIVITATEA ESTE UN SUBIECT CARE SCAPĂ pînă la ora actuală multor încercări de analiză și teoretizare. Dacă într-adevăr am cunoaște regulile fixe ale creativității, ea ar dispare, înglobîndu-se în învățarea necreativă, curentă, de rutină. Oricît spor de cunoaștere am adăuga în problema creativității vom fi întotdeauna departe de a-i fi epuizat mecanismele intime și mereu va rămîne încă o arie nedefrișată. Spațiul acesta neacoperit de algoritmii existenți, cu alte cuvinte de reguli, de proceduri formalizate sau operaționale conține cel puțin următoarele componente : **contextul** la care ne-am referit, **înțelesul** și **valoarea,** pe care le generează, și **procedeele euristice,** complementare abordării axiomatice. Mulți din cei ce s-au ocupat de creativitate au simțit insuficiența demersului rațional clasic și al logicii curente și necesitatea apelului la „intuiție" sau alte facultăți sintetice, globale. Am încercat o altă abordare prin scoaterea cel puțin în evidență a unor variabile esențiale pentru învățarea creativă, chiar dacă ele nu se pretează încă la construirea unui model riguros. Cu ajutorul lor sîntem pe urma nu a unor reguli imposibil de formulat, ci a unor recomandări sau indicații practice. Nu putem să fim creatori decît în măsura în care simbolurile cu care lucrăm sînt dotate cu înțeles și valoare, ce nu pot proveni decît dintr-o bogată colecție de contexte mobile, elastice, susceptibile de evocare rapidă. Să ne oprim puțin la euristică, care se trage de la exclamația cu care Arhimede a însoțit un act de creație. Trebuie să pornim de la faptul că nu există reguli pentru toate situațiile sau problemele cu care sîntem confruntați. Să invocăm matematica drept exemplu. O școală de autoritate consideră matematica ca un domeniu rezervat al deducției, al extragerii din propoziții date a unor noi propoziții-concluzii. Aceasta este abordarea axiomatică. De la geometria lui Euclid și pînă la marele curent al teoriei mulțimilor, în numele căreia se operează modernizarea în manualele noastre cele mai elementare, sîntem în sfera unei matematici care deduce din premise date lucruri noi, prin metode cunoscute. N-avem decît să introducem în programul unor calculatoare algoritmii demonstrației pentru ca mașina să demonstreze sau să stabilească teoreme.

O mare parte a avansului matematic de astăzi se datorează însă nu abordării axiomatice, ci procedeelor euristice folosite de cercetător. A suprima din învățămînt euristica în favoarea metodelor logice care prezidează la ordonarea cunoștințelor noastre este echivalent cu a-l lipsi pe tînăr sau pe cel care învață de resortul real aplicat de știință atunci cînd generează cunoștințe (nu cînd le sistematizează). Știința procedează îndeobște euristic, iar cunoștințele și le prezintă în stilul axiomatic și deductiv. Dar cînd se produce actul de creație sîntem îndreptățiți să credem că inducția și euristica predomină. Ar fi o mare greșeală să credem că în școală nu avem decît să înfățișăm ordonat și sistematic — ceea ce de altfel e un procedeu rapid și eficace — cunoștințe și reguli, astfel încît ceea ce au de făcut generațiile care vin este să aplice regulile la propozițiile existente pentru a stabili noi rezultate.

NU PUTEM ÎN NICI UN FEL DIMINUA ROLUL REGULILOR și al deducției în învățare. Cea mai mare parte din activitatea umană se bazează pe învățarea de menținere și nu pe învățarea de inovație sau creativă. Mînuirea aparatelor, mașinilor și tehnicii pretinde respectarea neimaginativă a unor reguli. Nu i se cere unui șofer bun să fie creativ cînd conduce mașina. Un tehnician ideal întreține o instalație după reguli fixe. Nu trebuie — din fericire — să inventăm lucruri pentru care un anumit tip de învățare, ce nu angajează conștiința, ne asigură buna desfășurare a vieții zilnice de la sculatul de dimineață, luarea micului dejun, intrarea în tramvai, sosirea la lucru și pînă la lectura dinainte de culcare. Învățarea de menținere care ar acoperi după unii între 70% și 90% din activitățile zilnice se desfășoară după reguli bine stabilite, internalizate în așa fel încît au devenit automate, scutind pe oameni de eforturi conștiente. Dar mai rămîne o zonă neacoperită la această oră nici de teoriile biologiei, nici de ale ciberneticii și nici de vreo încercare conceptuală satisfăcătoare. Pentru această zonă trebuie să lăsăm loc unui învățămînt participativ și anticipativ, bogat în contexte generatoare de înțeles și valoare.

Față de termenul adaptare propus de biologi în legătură cu creativitatea, am îndoieli în măsura în care presupune — în sensul curent — un mediu dat. Ceea ce este specific pentru învățarea umană, spre deosebire de vastele procese de învățare din natura vie, este că omul nu are nișă dată, ci și-o creează și și-o transformă odată cu învățarea. Cînd spunem unei generații noi „adaptați-vă", înseamnă că am putea desemna pe tablă o schemă mare declarînd : acesta este sistemul ; funcționează ca o mașină — o mașină nu în sensul mecanic de pe vremea lui Ampère sau Laplace ci o mașină cibernetică, mai fină, cu circuite, cu bucle de informație, — totul stă în cunoașterea

legilor și regulilor ei. Este un punct de vedere care neglijează cel puțin schimbările pe care cei „adaptați" sînt chemați să le continue. Schimbările sînt așa de mari încît tot la 10 ani, jumătate din mașină e înnoită. Creativitatea constă în posibilitatea de a fi parte din procesul cunoașterii și acțiunii, dincolo de obligațiile ce decurg din menținerea și buna gestiune a sistemelor pe care le mînuim. Cerințele unei învățări participative și anticipative se pare că rezistă testului suprem al creativității și oferă suficiente garanții că o încurajează. Prin ele ne apropiem de acel mecanism încă nedescifrat în mod satisfăcător prin care omul învață în mod inovator, în vederea schimbării mediului și nu a adaptării la el, pentru inventarea de probleme și nu numai pentru rezolvarea lor, în scopul dobîndirii de informații semnificative, mai presus de performanțele mașinilor cibernetice sau ale sistemelor naturale cunoscute și studiate pînă în prezent.

Cred că este un merit al cercetătorilor noștri din domeniul psihologic și pedagogic, în particular al celor din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, care prin rezultate, experiențe și ipoteze importante pentru mersul nostru înainte au explorat cu îndrăzneală procesele de învățare, preluînd mult din metodologia științelor naturii și a metodelor riguroase, dar insistînd totodată asupra componentelor sociale și culturale, ce constituie rădăcina plină de sevă a învățării creative. *

* Ideile de mai sus fac obiectul studiului asupra proceselor de învățare prezentat la sesiunea Clubului de la Roma (Salzburg, 6—8 iunie 1979), avînd drept coautori pe M. Malița (România), J. Botkin (S.U.A.), M. Elmandjra (Maroc), studiu ce se află sub tipar.

PUNCTE DE VEDERE ÎN CONSIDERAREA CREATIVITĂȚII

ION HOLBAN

1. Delimitări

Prin studiul de față nu intenționăm o abordare a problemei creativității în ansamblul ei, ci numai o punere în discuție a cîtorva din aspectele problemei, dependente, în special, de poziția creativității în ansamblul variabilelor și proceselor cognitive, cît și de unele aspecte ale diagnosticului. În raport cu studiile ample și valoroase prezente în literatura de specialitate, noi nu vom ridica decît niște probleme pe care le vom lăsa deschise. Specialiștii în problemele creativității vor avea posibilitatea să răspundă cu mai multă competență punctelor de vedere pe care le prezentăm.

2. O prioritate, poate nejustificată

Cu toate că studiile de creativitate atestă dependența acestei variabile de ansamblul personalității, condiționînd-o puternic chiar de factorii de mediu și cei de educație, totuși, în analiza determinării sale de către factorii intelectuali, cercetările se opresc asupra gîndirii, stabilind o dependență a creativității de aspectul divergent al acesteia. Cele mai multe studii rețin ca note ale aspectului divergent al gîndirii, caracteristicile de fluiditate, flexibilitate, originalitate și elaborare, precizate inițial de J. Guilford. Deși statutul acestor caracteristici în procesul gîndirii nu este identic (elaborarea exprimă însuși actul gîndirii, flexibilitatea și fluiditatea caracteristici ale actelor, iar originalitatea un efect al celor precedente), trebuie să remarcăm totuși că ele exprimă anumite **calități structurale ale gîndirii,** calități care, la nivelul personalelor, determină **diferențierea calitativă structurală** a proceselor de gîndire. Întrebarea, însă, care se pune pentru noi este următoarea: diferențele calitative constatate la nivelul gîndirii sînt structurate independent de caracteristicile celorlalte variabile intelectuale (percepție, memorare, asociație, reprezentare, imaginație etc.) sau, poate că anumite caracteristici ale gîndirii devin posibile numai atunci cînd și celelalte variabile cognitive prezintă, diferențiat, anumite calități? Cu alte cuvinte, exemplificînd, o gîndire originală este posibilă în condițiile unei memorări mecanice? O persoană mobilă nu poate învăța mecanic, ci prelucrează informația, selectînd-o, acordîndu-i ponderi și semnificații în funcție de anumite

criterii. Ea nu reține informația în structurile date (cu care a primit-o), ci o integrează în **structuri elaborate,** stabilind, permanent, noi relații între date, **noi asocieri.** Asocierea reprezintă însă **o formă de organizare proprie a informației,** diferențiată de la persoană la persoană, care se reflectă în planul conduitei prin **originalitatea raporturilor pe care persoana le stabilește între noțiuni.** De aceea, un tip mobil nu este niciodată un tip încărcat, îmbîcsit, copleșit de cantitatea informației, ci un tip **degajat,** care **reține esențialul** și care are **bine conturate coordonatele generale ale domeniului,** implicit **schemele operaționale.** Această organizare în **structuri proprii** a informației și, implicit, integrarea datelor într-o **sinteză cuprinzătoare** permite și **orientarea degajată** în problemă și posibilitatea formulării unui răspuns adecvat. Diferența dintre caracterul divergent al gîndirii și cel convergent trebuie văzută ca o rezultantă **a modului de organizare în ansamblu a activității de cunoaștere,** a unei anumite **„atitudini"** a persoanei (exprimată pe plan interior) în procesele de asimilare-elaborare, a unei **modalități operaționale** ce este specifică persoanei. Aceste puncte de vedere ne permit să apreciem că anumite calități atribuite gîndirii, nu sînt specifice gîndirii, ci ele definesc în ansamblu modul de structurare al variabilelor intelectuale și al proceselor respective. Creativitatea nu trebuie cercetată în dependența sa de caracteristicile gîndirii, ci de **caracteristicile prezentate, într-o structură individuală, de ansamblul variabilelor implicate direct în cunoaștere. Potențialul creativ al persoanei rezidă în această structură.**

3. O corelație care este neglijată

Punctul de vedere prezentat mai sus ridică problema unității de structură calitativă a proceselor cognitive, exprimată printr-o anumită corelație între variabile și care este pusă în evidență de prezența unor note comune la variabilele ce alcătuiesc acest domeniu. Anumite caracteristici ale gîndirii nu pot exista independent de anumite caracteristici ale memoriei, ale percepției sau ale reprezentărilor. Persoana, sub aspect cognitiv, prezintă **o unitate structurală,** unitate care determină o **anumită armonie** (consens) interioară. Există o **corelație psihologică** între structurile anumitor variabile. Indicii (parametrii) acestei corelații trebuie identificați în efortul de a stabili valențele persoanei, afinitatea sa pentru anumite activități și, implicit, potențialul său creativ. Cercetările factoriale s-au desfășurat în special prin urmărirea corelației de nivel (de dezvoltare), pusă în evidență de metoda statistică a corelației, care este o metodă cantitativă și formală, și care poate oferi o informație limitată. Spre deosebire de ea, corelația psihologică, realizată prin analiza conținuturilor psihice, este o metodă calitativă și care are posibilitatea de a pune în evidență elementele prin care două variabile prezintă o anumită afinitatea structurală, se susțin, se intercondiționează și se dezvoltă concomitent. Corelația psihologică, care, în cazul analizei a două probe psihologice, permite stabilirea diferenței de context psihologic în care este plasată variabila în fiecare dintre cele două probe, în analiza structurilor, tinde să distingă formula specifică existentă la nivelul persoanei în domeniul cognitiv. Să distingă substratul intim comun în structuri, adică o trăsătură dominantă.

4. O variabilă nedreptățită

Pare surprinzător, dar așa este. Studiile despre creativitate nu vorbesc de **mobilitate.** Aceasta se poate explica și prin faptul că, dintre variabilele intelectuale, aceste studii se opresc asupra gîndirii, asupra caracterului ei divergent, adică, printre altele, asupra însușirilor sale de flexibilitate și fluiditate. Mulți cercetători consideră flexibilitatea ca factor esențial al creativității. Se întîlnesc și expresiile „mobilitate, în sens de flexibilitate".

Rezerva asupra mobilității se explică prin implicațiile sale pe plan fiziologic, unde apare ca o caracteristică a proceselor nervoase și care este studiată experimental prin intermediul timpului de reacție, a duratei de structurare, de persistență sau restructurare a unor procese. Dar, viteza de desfășurare este numai o caracteristică a unui act, o caracteristică care apare pe plan de conduită. Mobilitatea proceselor nervoase este implicată în **structura intrinsecă a organizării nervoase,** dependentă, fiziologic, de **nivelul atins de un anumit sistem nervos,** de anumite **calități ale acestuia,** printre care menționăm plasticitate.

Pe plan psihologic, mobilitatea este o calitate a vieții psihice. Exprimată cu intensități diferite de structurile individuale, ea poate fi considerată un **factor general,** o **coordonată în organizarea personalității,** care se reflectă în cele mai variate forme de manifestare ale acesteia : în trăirile intime, în adaptarea cotidiană la situațiile existente, în orientarea în lumea valorilor, în modul de viață, în răspunsurile la solicitări, în relațiile sociale (mobilul suportă greu persoanele inerte, stereotipizate, rutinate), în alegerea activității, în modul de a învăța, în modul de a reține, în modul de a discuta o problemă. Privită prin implicațiile sale pe plan biologic, mobilitatea, alături de inteligență, intervine cu pondere deosebită în **procesul de adaptare :** posibilitatea de a găsi o soluție corelată cu posibilitatea de a se modifica formele de răspuns anterior structurate. În mod curent

se vorbește de un tip mobil, care apare ca un tip dinamic, vioi, ușor adaptabil, uneori spontan, original și poate chiar creativ. În domeniul proceselor cognitive, mobilitatea, ca variabilă, se conturează ca o **calitate** a acestor procese ce este prezentă în **modul de organizare** al acestor procese, presupune prezența unei anumite **plasticități a structurilor** și constituie **condiția de bază în desfășurarea proceselor interioare de modelare și remodelare a conținuturilor psihice.** Ușurința în adaptare, ce este caracteristică tipurilor mobile, este o consecință a ușurinței cu care, la aceste tipuri, se pot modifica structurile. Această caracteristică este, însă, o rezultantă a calității proceselor cognitive (opusă rigidității), a modului lor de organizare. **Mobilitatea este exprimată prin această calitate intrinsecă** a proceselor intelectuale, iar **rapiditatea** (atunci cînd apare), nefiind în acest context decît o consecință, pe plan de conduită, a calității de care vorbim. Tempo-ul operațiilor mintale nu este decît în anumite limite expresiv pentru mobilitatea acestor procese și cu toate că experiența atestă existența unei corelații semnificative între mobilitate și rapiditate, (este normal ca plasticitatea structurilor să faciliteze rapiditatea proceselor), se găsesc, totuși, suficiente situații de neconcordanță. Astfel, rapiditatea de răspuns pe care o întîlnim la persoanele la care predomină procesele de excitație, exprimă mai mult forța acestor procese decît mobilitatea lor, iar faptul că această forță nu a îngăduit desfășurarea corectă a procesului de prelucrare a informației pentru ca răspunsul să fie adecvat situației, permite formularea unei ipoteze asupra deficitului de mobilitate. Înseși declanșările impulsive ale persoanelor ce aparțin de tipul excitat exprimă, dacă nu o rigiditate psihică, cel puțin prezența unei conduite neadecvate. De asemenea, se poate întîlni și situația în care durata înregistrată între apariția solicitării și declanșarea acțiunii de răspuns să fie mult mai mare decît aceea în care s-a ajuns la găsirea soluției (procesul cognitiv propriu-zis), diferența dintre aceste două durate putînd să aibă determinări interioare de natură variată : starea de dubiu asupra soluției, sentimente de inferioritate, emotivitate, hipermotivare. Această precizare devine importantă în condițiile în care, în investigație, nu pot fi înregistrate decît deciziile exprimate. Decalajele, sub aspectul duratei, dintre performanțele tipului spontan și ale celui reflexiv nu indică totdeauna o diferență pe planul mobilității. La fel, este util de reținut faptul că, în condițiile înaintării în vîrstă, calitatea proceselor intelectuale de a fi mobile este afectată mai puțin decît este afectată rapiditatea, iar afirmația că tipul inert poate fi creativ este valabilă numai în condiția în care mobilitatea (implicit inerția) exprimă tempo-ul, căci calitativ este imposibil, dat fiind faptul că procesele de gîndire ale inertului au un puternic caracter de vîscozitate. Aceste precizări ar permite ipoteza că în aprecierea mobilității intelectuale, calitatea asocierilor și a disocierilor este mai importantă decît ritmul în care aceste operații se realizează. Mobilitatea este astfel implicată în complexitatea operațiilor, în analiza discriminativă, în realizarea sintezei, în originalitatea asocierilor, în creativitate. Condiționarea creativității de ansamblul proceselor de asimilare-elaborare și nu numai de gîndirea divergentă impune acordarea unei ponderi mărite mobilității, care este un factor general de personalitate. De fapt, flexibilitatea este considerată ca o caracteristică a gîndirii și nu a ansamblului proceselor intelectuale. Mobilitatea, în schimb, este o caracteristică a întregului, iar calitățile de flexibilitate, fluiditate, originalitate și elaborare nu sînt decît aspecte sub care mobilitatea se exprimă la nivelul proceselor de gîndire.

5. O corelație care este și... nu este

Opunînd actelor inteligente actele învățate, implicit atribuim inteligenței capacitatea de elaborare, de combinare originală, de creativitate. În condițiile vieții, orice răspuns al omului este o construcție specifică, în care soluția este expresia ansamblului de elemente ce alcătuiesc o situație. În armonia dintre elementele situației și caracteristicile răspunsului rezidă caracterul de adecvat al reacției, iar acest caracter exprimă, în cazul particular, aspectul creator al actului inteligent. Potențialul creativ al persoanei constituie fondul de aur al inteligenței. Prin ea, adaptarea omului atinge parametrii superiori, nu numai prin acte de acomodare, ci și prin acte de asimilare, de construire a unui mediu care să satisfacă dezideratele superioare ale personalității.

Faptul că cercetătorii din domeniul creativității atestă existența unei **corelații** importante între inteligență și creativitate în condițiile unui **colectiv neselecționat** constituie un indiciu asupra lipsei de valoare a coeficienților slabi de corelație, constatați între aceleași variabile, prin investigații asupra unei populații **selecționate** din punct de vedere al inteligenței sau al potențialului creativ. În afară de faptul că această din urmă investigație statistică se realizează prin infirmarea uneia din regulile fundamentale ale corelației și anume cerința ca efectuarea ei să se facă pe eșantioane de populație reprezentative pentru colectivul normal, importanța acordată rezultatelor ei ar putea fi interpretată în sensul că autorii investigației respective s-ar aștepta la o identitate de rang, nu numai

de categorie. Or, aceasta nu ar putea fi posibil decît în condițiile identității dintre inteligență și creativitate sau, cel puțin, în condițiile în care creativitatea ar avea o determinare exclusivă de către inteligență.

Noi vedem relația dintre inteligență și celelalte variabile intelectuale ca fiind analoagă relației dintre personalitate și ansamblul variabilelor prin care aceasta se exprimă. Ambele implică un mod unitar de organizare, o anumită relație între variabile, o anumită coloratură și un anumit nivel de realizare. În această conjunctură, corelația dintre inteligență și creativitate ar trebui stabilită atît prin analiza nivelului de dezvoltare (corelația matematică), cît și prin analiza calitativă a structurilor (corelația psihologică), iar în ceea ce privește datele obținute pînă în prezent prin investigații asupra potențialului creativ, ca și asupra relației inteligență-creativitate, credem că trebuie privite cu toată prudența, dată fiind condiția experimentală a investigației și anume : limitele testelor de inteligență în diagnosticul inteligenței ; greutatea întîmpinată în diagnosticul creativității ; testele de creativitate pot fi oricînd considerate teste de inteligență ; atît inteligența cît și creativitatea se diagnostică prin intermediul gîndirii ; aprecierea dependenței dintre cele două variabile numai prin aspecte cantitative (de nivel) și nu de structură (de organizare a proceselor cognitive implicate).

6. Un criteriu de apreciere exterior procesului

Discutarea problemelor dependente de creativitate, de altfel ca și punerea în discuție a problemelor pe care le ridică celelalte variabile de personalitate implicate în procesul de elaborare, s-ar părea că nu poate avea loc fără o referire la randamentul pe care variabila în cauză îl condiționează. Lucrul acesta însă nu este simplu. Greutatea întîmpinată se referă la faptul că posibilitățile creative ale persoanei, în activitatea cotidiană, **nu se exteriorizează printr-un randament specific,** cum este cazul variabilelor aptitudinale (memoria, percepția, gîndirea), ci natura randamentului trece pe un plan secund, în timp ce pe primul plan se plasează o **calitate** (notă specifică) a acestui randament și anume de **a reprezenta ceva original sau inedit.** Această caracteristică, însă, este pusă în evidență de **analiza calitativă** a randamentului și foarte puțin de cea cantitativă. Înseși testele zise de creativitate introduc un criteriu calitativ în aprecierea soluțiilor oferite de persoană la anumite teme, în funcție de caracterul de original al acestora, ceea ce permite (cercetarea nu poate renunța la cantificare !) ca un răspuns, prin ponderea ce i se acordă, să poată valora mai mult decît altele zece (cu toate că nu i se cunoaște valoarea în contextul psihologic și informațional al persoanei și cu toate că în probleme de calitate este greu de stabilit distanțe echivalente și de acordat, în funcție de ele, statistic, ponderi cu funcție de diferențiere). Aceste precizări conduc spre considerarea creativității ca **o valență aptitudinală** (nu simplă aptitudine) **a structurii cognitive** a persoanei, ca o expresie a **calității** acestei structuri.

Revenind la problema criteriului în aprecierea creativității, se impune necesitatea unei precizări a semnificației ce se acordă noțiunii de **inedit.** Există un inedit la nivelul **omenirii** și un inedit la nivelul **persoanei.** Și într-un caz și în altul, el are la bază **experiența anterioară** (a societății sau a individului) în domeniul respectiv. Creativitatea nu poate fi explicată decît prin raportarea valorii actelor (produselor) unei persoane la **experiența sa anterior acumulată.** Noul sau ineditul sînt elemente **relative.** Pentru individ, nou este ceea ce el **nu a întîlnit** pînă atunci. Potențialul creativ al persoanei se exprimă în orice situație în care soluția depășește datele experienței sale sau în care ea folosește datele experienței într-o formă combinatorie inedită. Unii din specialiștii în problema creativității acordă însă caracterului de inedit al produsului o semnificație și o valoare mai mult sau mai puțin absolută. Ei deplasează, prin aceasta, aprecierea actului creator din contextul individual în acel social. Psihologic, faptul că o persoană ajunge la aceleași rezultate la care o altă persoană a ajuns înaintea sa, nu afectează cu nimic valoarea proceselor de creație. Psihologia nu poate aprecia creativitatea în funcție de data la care s-a înregistrat produsul creat (analog unei comisii de înregistrare a patentelor), ci în funcție de contextul psihologic și cultural în care acel obiect a fost produs. Prin aceasta, ea discută problema creativității la nivelul persoanei, în structura organizatorică a căreia trebuie să găsească elementele necesare pentru aprecierea valorii, sub aspect de creație, a unui act. Originalitatea produsului pe plan social ridică o altă problemă. Istoria a înregistrat multe situații în care oameni de știință au ajuns la rezultate similare, lucrînd fiecare independent unul de altul și, cu toate că uneori rezultatele au fost cunoscute la date distanțate în timp, nimeni nu a contestat creativitatea celui ce a întîrziat. De ce ar contesta-o psihologia ?

7. Implicații pe plan de diagnostic

Considerarea creativității ca fiind determinată de procesele cognitive în ansamblu extinde sfera variabilelor implicate în diagnosticul potențialului creativ de la caracteristicile unei variabile (gîndirea)

la structura unui ansamblu (procesele intelectuale).

Spre același rezultat conduce și luarea în considerare a mobilității, care intervine în structura calitativă a proceselor intelectuale, cît și a personalității, exprimînd, în ambele situații, o condiționare a creativității de întreg.

În contextul acestor puncte de vedere, dependența creativității de inteligență cunoaște parametri noi : alături de nivelul atins în dezvoltare se plasează modul de organizare și notele specifice ale variabilelor compartimentului respectiv.

8. În loc de concluzii

În loc de concluzii, care de fapt nici nu-și au locul într-o enumărare de puncte de vedere, ne permitem să transcriem aci o însemnare cu privire la creativitate a lui M. Eminescu, ilustrativă, probabil, și pentru punctele de vedere pe care le-am discutat :

„Oamenii învățați dar fără talent propriu, adică purtătorii științei moarte, mi-i închipuiesc ca o sală întunecată cu o ușă de intrare și una de ieșire. Ideile streine intră printr-o ușă, trec prin întunericul sălii și ies prin cealaltă, indiferente, sigure și reci. Capul unui om de talent e ca o sală iluminată, cu pereți și oglinzi. Din afară vin ideile într-adevăr reci și indiferente — dar ce societate, ce petrecere găsesc !" [1]

[1] M. EMINESCU, manuscrisul 2289, fila 15. Citat după C. NOICA, *Eminescu sau gînduri despre omul deplin al culturii românești*, Ed. Eminescu, București, 1975, pag. 30

UNITATE-PILOT PENTRU VERIFICAREA IPOTEZELOR ȘI EXPERIMENTAREA INOVAȚIILOR PEDAGOGICE

cercetător științific TUDOREL MIRESCU,
prof. VALERIA MIRESCU

Necesitatea perfecționării învățămîntului, pentru a corespunde saltului calitativ determinat de revoluția tehnico-științifică, ne-a determinat să construim un laborator-atelier la Casa pionierilor și șoimilor patriei nr. 2, pentru verificarea ipotezelor și experimentarea inovațiilor pedagogice, înainte de a fi difuzate sau generalizate. Acest laborator îndeplinește rolul de unitate-pilot pentru cercetări pedagogice, deoarece satisface următoarele exigențe și funcții :

a) direcționarea întregului efort, a tuturor resurselor și disponibilităților pe o anumită perioadă de timp, pentru realizarea în exclusivitate a obiectivelor instructiv-educative prevăzute în proiectele de cercetare ;

b) valorificarea plenară a întregii capacități creatoare a cercetătorului, profesorilor colaboratori și a elevilor ; promovarea noului și inovației pedagogice fără nici o îngrădire sau restricție de ordin administrativ ;

c) realizarea obiectivului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, datorită abordării problemelor prin prisma elementelor și situațiilor comune mai multor domenii [1] ;

d) corelarea judicioasă, întrepătrunderea și integrarea activităților didactice și extradidactice ;

e) proiectarea și perfecționarea strategiilor de educație și instruire, pînă sînt aduse la stadiul de a fi preluate de celelalte instituții de învățămînt și educație ;

[1] *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement des sciences de la nature au niveau secondaire*, Strasbourg, 1974, p. 22.

f) oferirea sau difuzarea unor exemple de instrumente de lucru, strategii de acțiune și îndrumări metodice pentru profesori.

Pentru a asigura o motivație în vederea realizării obiectivelor și exigențelor amintite, elevii au fost familiarizați cu prețuirea de care se bucură în țara noastră eforturile creatorilor de valori materiale și spirituale pentru intelectualizarea producției [2]. O parte din elevi s-au deprins în cadrul laboratorului să se angajeze afectiv în realizarea unor materiale sau instrumente de lucru, care să le dea satisfacția deplină că au fost de un real folos societății [3]. Realizarea cu participarea elevilor a modelelor originale pentru învățarea independentă și în grup a temei „Măduva spinării și arcul reflex" a dus la performanțe superioare în mod semnificativ în raport cu nivelul standard, deoarece s-au bazat pe posibilități mai numeroase și mai variate de conexiuni funcționale decît la lecțiile realizate fără aceste instrumente.

Analiza protocoalelor lecțiilor desfășurate în condiții experimenetale la școlile generale nr. 122, nr. 23, nr. 26, nr. 28, nr. 40, precum și la laboratorul de biologie de la Casa pionierilor și șoimilor patriei nr. 2, a evidențiat un inventar bogat de elemente care au influențat învățarea. Dintre cele mai semnificative citățm: impresiile tactile psiho-motorii determinate de mînuirea modelelor și șabloanelor; acțiunile de transpunere în spațiu a imaginilor bidimensionale; acțiunile de reducere la scară a imaginilor sau obiectelor materiale mărite în scop didactic; acțiunile de discriminare și imaginație pentru realizarea transferului mental de la situațiile artificiale, proprii procesului particular de învățare, la situațiile naturale autentice care sînt proprii organismului uman viu; efortul de reamintire și restructurare a elementelor învățate pentru a putea răspunde la întrebările din fișa de activitate practică; conexiunea inversă între răspunsurile date de fiecare component al echipei de învățare și răspunsul exact așteptat de profesor; asociațiile imagini-simboluri verbale stabilite în procesul realizării sarcinii de întocmire a legendei desenelor efectuate de elevi; comparațiile frecvente între imaginile bidimensionale și modelele tridimensionale; comparațiile între imagini diferite la care au variat elementele neesențiale, dar s-a menținut conținutul esențial (planșe, desene pe tablă, desene executate de elevi, desene proiectate, figuri din manual; reactualizarea asociațiilor stabilite anterior la lucrările practice de laborator (disecția la cobai, disecția la broască).

Intervalul de peste două luni parcurs de la data învățării temelor amintite, pînă la aplicarea celor două probe de control, a fost suficient pentru ca o parte din răspunsurile condiționate elaborate în procesul de învățare să se restabilească datorită acestei perioade de repaus. Rezultatele înregistrate au fost mai mici decît cele așteptate, deoarece în intervalul scurs toate asociațiile realizate de elevi în procesul de asimilare a altor noțiuni au avut efectul normal de stingere a unora din legăturile anterioare. Cu toate acestea, la eșantionul experimental de peste 250 subiecți performanțele s-au detașat în mod semnificativ de cele ale eșantionului de control, ceea ce dovedește superioritatea strategiei utilizate de noi în cadrul acestui experiment. Tipurile variate de imagini au avut la bază același conținut și ca urmare elevii au fost determinați să efectueze comparații, analize și discriminări pentru a sesiza esențialul.

Experiențele de învățare din cadrul acestui experiment au constituit tot atîtea premise pentru rezolvarea unor probleme. După ce elevii au exersat de mai multe ori montarea și demontarea prin fire a arcului reflex, li s-a cerut să elaboreze singuri o schemă în care să prezinte numai ceea ce este esențial pentru înțelegerea procesului respectiv. S-a creat astfel situația-problemă, în rezolvarea căreia ei au trebuit să facă abstracție de elementele morfologice ale brațului, antebrațului, ale trunchiului, ale raporturilor naturale ale nervilor spinali și elementele morfologice ale măduvei spinării. Elevii au ajuns la aranjamentul grafic al schemei reflexului pe o cale proprie, mai sinuoasă, mai dificilă, dar care a lăsat urme temeinice în conștiința lor.

În afară de influențele pozitive menționate anterior, cercetarea noastră a satisfăcut plenar tendința de individualizare a instruirii caracteristică tehnologiei aplicată la educație [4], deoarece o parte din modele și șabloane au fost realizate în număr suficient pentru a fi utilizate independent de fiecare elev.

Un obiectiv al experimentului desfășurat a fost verificarea posibilității ca în școală să se echilibreze sau să se înlocuiască pedagogia monologului profesoral cu o pedagogie a dialogului specifică școlii active. Pentru a realiza acest deziderat, a fost necesar să oferim elevilor condiții pentru a-și desfășura inițiativele, de a întreba și de a acționa. Strategiile experimentate pînă în prezent au fost reglate și adaptate în special la capacitățile elevilor din clasele gimnaziale V, VI și VII.

[2] MARIN RĂDOI, *Tehnică și umanism*, Editura Albatros, București, 1972, p. 180–181.

[3] KALININ, M. I. *Despre educația comunistă*, Editura tineretului, 1960. p. 177.

[4] EUGEN P. NOVEANU, *Probleme de tehnologie didactică*, „Caiete de pedagogie modernă", Cuvînt introductiv, E.D.P., București, 1977, p. 11.

Învățămîntul de calitate pe care-l dorim a fi generalizat se bazează pe rezultatele cercetărilor[5] experimentale în aceeași măsură, în care cercetarea pentru educație și învățămînt se alimentează din experiența pedagogică a cadrelor didactice. Fluxul constant de informații[6] a permis ca, atît cercetătorul, cît și profesorii participanți la cercetare să găsească răspunsuri la întrebările pe care și le-au pus cu privire la eficiența acțiunilor desfășurate, să-și regleze și să perfecționeze strategiile în raport cu aceste rezultate.

Pe parcursul cercetării au fost înregistrate pe bandă de magnetofon o parte din lecțiile experimentate și au fost analizate apoi punctele următoare: expunerea profesorului, cît timp a vorbit, întrebările puse de profesor, răspunsurile elevilor, cîți elevi au participat la discuție, întrebările puse de elevi etc.[7]

Ne-am preocupat de evidențierea timpilor forte și a timpilor slabi ai învățămîntului, de evidențierea dificultăților, numai pentru a proceda în final la întărirea și generalizarea timpilor forte și la remedierea sau înlăturarea timpilor slabi și a dificultăților. Aceste înregistrări au fost corelate cu datele obținute prin aplicarea mai multor probe de cunoștințe, după parcurgerea unor subteme, teme sau subcapitole. Pe baza acestor instrumente am putut aprecia nivelul cunoștințelor elevilor, lacunele din bagajul lor informațional[8], precum și lanțul de întrebări cu ajutorul cărora profesorul îi poate ajuta pe elevi să sesizeze relațiile dintre fenomene, cauzele sau implicațiile posibile ș.a.m.d. Dialogul i-a ajutat pe elevi să tragă singuri anumite concluzii cu caracter particular, din enunțurile cu caracter general și vice-versa. Pe lîngă rolul de a forma și dezvolta capacitățile intelectuale ale elevilor, dialogul cu caracter deductiv sau inductiv a avut rolul de a întări motivația internă favorabilă asimilării cunoștințelor prin efort personal susținut. Prin dialog am căutat să impulsionăm sau să favorizăm manifestarea interesului elevilor pentru conversație sau comunicare, pentru cercetare sau descoperirea lucrurilor, pentru făurirea lucrurilor[9] etc.

Analizele sistematice, în profunzime, ale dialogurilor profesor-elev înregistrate pe bandă de magnetofon la mai multe lecții succesive, corelate cu rezultatele înregistrate la probele de cunoștințe aplicate, ne-au condus la adoptarea unor strategii de învățare activă eficientă, pe baza căreia am elaborat „pașii" pentru validarea obiectivelor specifice la capitolul „Organele plantei și funcțiile lor". Pașii elaborați au fost însoțiți de seturi de imagini și seturi de diapozitive, cu ajutorul cărora profesorul să-i poată determina pe elevi să depășească dificultățile ivite în procesul de învățare, prin efort colectiv sau individual. Am considerat imperative ale momentului actual acele acțiuni ale căror rezultate pot fi evaluate cu obiectivitate și se soldează cu rezultate mai bune decît cele din trecut. Utilizarea în mod deliberat a pașilor mărunți specifici învățămîntului programat, în condițiile ambianței activizatoare a dialogului, a problematizării și a utilizării materialelor de învățare independentă și în grup, a avut efectul de a spori plăcerea elevilor de a învăța. Această plăcere de a învăța s-a manifestat atîta timp cît materia a fost oferită într-o formă care să-l captiveze pe elev și i-a trezit dorința de a o stăpîni[10]. În etapa parcursă am verificat experimental capacitatea acestei unități-pilot de rezolvare a unor sarcini de cercetare privind optimizarea conținutului și a modalităților de instruire, în spiritul documentelor de partid privind îmbunătățirea calității pregătirii elevilor. Într-o perioadă relativ scurtă laboratorul a reușit să antreneze profesorii de la peste zece școli * în rezolvarea sarcinilor de cercetare.

Laboratorul a distribuit profesorilor materiale metodologice, în care au fost explicitate și detaliate modalități concrete de abordare și realizare a unor obiective majore ale educației comuniste a elevilor, de formare a trăsăturilor de caracter, de dezvoltare a aptitudinilor, a creativității și a capacității de a rezolva probleme. În continuare, pentru a asigura profesorilor interesați de această cercetare instrumentele de lucru necesare, au fost elaborate obiectivele specifice pentru 20 lecții. În același scop au fost elaborate și difuzate profesorilor un număr de 2 365 diapozitive și 1 478 exemplare de seturi de imagini, pentru a fi utilizate de circa 350 elevi pe parcursul întregii perioade de cercetare. Concomitent cu definirea și validarea obiectivelor specifice unei discipline de studiu, ne-am preocupat de realizarea altor obiective afective mai greu de măsurat, care se pot măsura sau evalua numai indirect. Pe lîngă controlul dobîndirii priceperilor și cunoștințelor, ne-a preocupat atitudinea elevilor față de muncă, adaptarea lor la situații noi, abilitatea de a coopera, interacțiunea din-

---

[5] SIMPSON H. RAY, *L'éducateur et l'auto-évaluation*, Presses Universitaires de France, 1976, p. 17.

[6] JEAN THOMAS, *Marile probleme ale educației în lume*, E.D.P., București, 1977, p. 105.

[7] SIMPSON H. RAY, *op. cit.*, p. 31.

[8] TITUS ȘUTEU, *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*, Ed. politică, București, 1978, p. 44.

[9] DEWAY JOHN, *Trei scrieri despre educație*, E.D.P., București, 1977, p. 111.

[10] CLAPARÈDE EDOUARD, *Psihologia copilului și psihologia experimentală*, E.D.P., București, 1975, p. 94.

* Prof. *Carabogdan Antonina* de la Școala gen. nr. 122, prof. *Hățulescu Gherghina* de la Școala gen. nr. 40, prof. *Dan Ioana* și prof. *Ionescu Marta* de la Școala gen. nr. 26, prof. *Leșanu Bădița* de la Liceul nr. 10, prof. *Olteanu Maria* de la Școala gen. nr. 145, prof. *Virșe Matilda* de la Școala gen. nr. 57, prof. *Giurea Florina* de la Școala gen. nr. 23, prof. *Pendus Maria* de la Școala gen. nr. 27 etc.

tre elevi și mediul învățării și a altor elemente pentru care standardul de realizare reprezintă numai o parte [11] din performanțele înregistrate.

În cadrul laboratorului-pilot de la Casa pionierilor și șoimilor patriei nr. 2 au fost experimentate prin activitate independentă și în grup, cu prioritate, obiectivele care nu au putut fi realizate în școli. O parte din itemuri au fost experimentate cu ajutorul a două dispozitive auxiliare de învățare și verificare independentă și în grup, inovație a laboratorului, care au fost utilizate ca „Mașini de învățat".

Celor două idei centrale ale învățării programate — „Mașina de învățare" și „Programul" — le-am dat forme originale, și anume: mașina de învățare nu a avut numai semnificația de cutie care conține programul, ci a fost utilizată ca un dispozitiv auxiliar de învățare și verificare independentă și în grup. Ea poate fi reprodusă, proiectată, construită sau perfecționată cu participarea nemijlocită a elevilor putînd fi utilizată în scopuri diferite, fie pentru prezentarea programului de instruire, ca în cazul modulului pentru învățarea reflexului necondiționat sau a reflexului condiționat, fie pentru prezentarea numai a imaginilor, a întrebărilor sau a răspunsurilor, a unor probleme, secvențe, unități de învățare, demonstrații etc. Procesul propriu-zis de elaborare a dispozitivelor de învățare sau verificare constituie un etalon obiectiv pentru evaluarea unor obiective formative.

Am preluat de la învățarea programată în special ideea că subiecții umani învață din consecința acțiunilor lor, prin cunoașterea rezultatelor [12]. Spre deosebire de învățarea programată în care răspunsurile sînt oferite în exclusivitate de program, prin itemurile elaborate de noi, în afară de asemenea răspunsuri, **îl trimitem pe elev să afle răspunsul corect la o experiență, observație sau activitate independentă, la notițele din caiet, la un desen, imagine, la colegi, profesor sau manual.** În felul acesta încălcăm în mod voit legea economiei, dar **favorizăm consolidarea în timp a cunoștințelor, deci temeinicia învățării.** Pe de altă parte, îi învățăm pe elevi să utilizeze manualul, notițele, materialul didactic și să coopereze cu colegii de echipă.

Activitatea de inovație prin optimizarea strategiilor de acțiune, a dispozitivelor, instrumentelor de lucru pentru elevi și profesori și a activităților practice, care are ca rezultat obținerea unor produse sau tehnici cu calități deosebite în raport cu cele de la care s-a pornit, a devenit preocuparea de bază a elevilor care frecventează acest laborator. Avantajul acestui gen de activitate constă în aceea că în domeniile investigate se realizează o concordanță deplină între dorințe, presupuneri sau ipoteze, pe de o parte, rezultate sau activități concrete, pe de altă parte. Cercetarea noastră a fost orientată spre cultivarea aptitudinilor elevilor de a inova, de a inventa și raționaliza încă din primii ani ai învățămîntului gimnazial, pentru a ține pasul cu eforturile societății noastre de a muta centrul de greutate de la execuție la concepție, proiectare și conducere [13].

Utilizarea imaginației creatoare a elevilor pentru rezolvarea unor probleme concrete de proiectare și elaborare a unui evantai bogat de mijloace educaționale, constituie o strategie, prin care fiecărui elev participant i s-a dat posibilitatea de a obține succese pe măsura capacităților individuale, de a trăi momente de emoții autentice și de a dobîndi o atitudine creatoare față de acțiunile practice.

[11] RAPORTUL CERI, *Probleme practice în proiectarea sistemelor de învățare, Probleme de tehnologie didactică*, Caiete de pedagogie modernă, E.D.P., București, 1977, p. 41.

[12] JOHN ANNETT, *Învățarea programată*, în „Orizonturi noi în psihologie", Editura enciclopedică română, București, 1973, p. 369.

[13] CONSTANTIN PREDA, *Pedagogia și activitatea productivă*, București, 1977, p. 19.

CONCEPTUL DE INTERES PROFESIONAL

FL. IACOMI

Diferențele individuale în privința intereselor au fost cel mai mult observate de-a lungul timpului. Aceste observații ne duc în cele din urmă la vechea idee a lui Platon din „Republica" (cartea a 2-a), care scrie: „Niciodată nu se nasc două persoane asemănătoare întru totul, ci fiecare diferă de cealălalt în privința datului natural, uneia potrivindu-i-se o ocupație, alteia o alta". Cu toate acestea, investigațiile cu adevărat științifice ale intereselor n-au fost inițiate pînă în secolul al

XX-lea. Deşi doar aproximativ 10% dintre publicaţiile referitoare la această problemă au apărut în decadele dintre 1910—1929, tocmai în timpul acestei perioade s-a dat un impuls puternic studiului intereselor, ceea ce a făcut ca acesta să fie fenomenul cel mai cercetat în psihologia profesională.

LUCRAREA DE PIONIERAT ASUPRA CONCEPTUALIZĂRII ŞI MĂSURĂRII INTERESELOR este atribuită de obicei lui Walter V. Bingham şi colegilor săi de la Institutul de Tehnologie Carnegie, unde Bingham a organizat secţia de psihologie aplicată în 1915. Acolo şi-a perfecţionat James Burt Miner un chestionar pentru a-i ajuta pe elevi în alegerile profesionale, chestionar ce includea formularea primilor itemi asupra intereselor profesionale. Tot în acest institut Bruce V. Moore a diferenţiat cu succes interesele pentru design şi inginerie, iar C. S. Yoalsim şi studenţii săi au experimentat măsurarea intereselor la selecţia şi pregătirea vînzătorilor.

Importat este şi faptul că tot aici Edward K. Strong Jr. şi-a desfăşurat o carieră îndelungată în cercetarea şi măsurarea intereselor. Lucrări mai semnificative asupra intereselor în general şi a instrumentelor de măsurare a acestora sînt lucrările lui : Herbart, Dewey, Claparède, Fryer, Strong, Berdie, Carter, Super, Darley şi Hagenah, Layton, Super şi Crites, Kuder, Larcebeau, Rothwell Miller, Martin Irle ; în ţara noastră lucrările lui Al. Roşca, A. Chircev, D. Salade, I. Drăgan, I. Holban.

Un fenomen sau variabilă e definit prin specificarea a ceea ce este şi ceea ce nu este. Definiţiile pot fi conceptuale sau literare ; ele pot fi operaţionale sau ideale ; sau pot să fie şi într-un fel şi în altul. Interesele au fost distinse de unele variabile, dar nu şi de altele ; definiţiile lor au fost mai mult operaţionale decît conceptuale, cu relaţii doar vag formulate între cele două aspecte.

Strong (1955) discriminează între „interes" şi „interese". El enumeră 4 criterii ale interesului, pe care-l consideră a fi un aspect al conştiinţei similar cu simţirea ; atenţie persistentă, sentiment, activitate şi direcţionare. În plus, faţă de aceste atribute, interesele sînt caracterizate şi prin intensitate şi durată. În continuare, Strong defineşte interesele ca „activităţi pentru care avem plăcere sau neplăcere şi pentru care simţim atracţie sau repulsie ; în cele din urmă ele pot fi preferate sau nu altor interese şi pot continua peste intervale variabile de timp (pot reapare)".

Interesele au fost desemnate din punct de vedere operaţional ca profesionale, educaţionale sau de orice fel, depinzînd de modurile în care măsurările lor au fost standardizate — de exemplu în grupuri ocupaţionale sau programate — dar arareori au fost analizate conceptual. Dimpotrivă, interesele au fost diferenţiate de abilităţi (aptitudini şi performanţe) şi atitudini, atît la nivel operaţional, cît şi conceptual. Spre exemplu, Strong (1943) sublinia că atît atitudinile, cît şi interesele implică „acceptarea-respingerea" stimulilor, dar vizînd fiecare dimensiuni diferite : „acord-dezacord" pentru atitudini şi „plăcere-neplăcere" pentru interese.

Un articol de revistă de importanţă majoră, intitulat „Interesul ca un concept psihologic", scris de Berlyne (1949), enumeră semnificaţiile atribuite intereselor din punct de vedere istoric. Acestea se referă, la înţelegerea intereselor ca : 1) Un aspect al tuturor formelor de motivaţie ; 2) forme speciale ale motivaţiei ; 3) se referă la locul intereselor în personalitate şi în structura ego-ului. Analiza lui Berlyne este deosebit de revelatoare în privinţa constructelor motivaţionale şi de personalitate. Investigaţiile sale experimentale asupra fenomenelor de atracţie şi curiozitate sugerează faptul că trebuie să se treacă la o abordare deplină, diferenţiată şi înnoitoare în studiul intereselor, fie ele profesionale sau de alt gen, în condiţii riguros controlate, de laborator.

DIFERITELE TEORII ALE INTERESELOR POT FI CLASIFICATE în două categorii : prin referire la calităţile lor substanţiale şi prin caracteristicile lor formale. Se pot identifica şi sintetiza, prin propoziţii esenţiale, 6 abordări distincte ale problemei explicării diferenţierilor individuale şi tendinţelor dezvoltării intereselor :

1. Interesele sînt învăţate (Freyr, Strong).
2. Interesele sînt modalităţi de adaptare (Carter).
3. Interesele sînt un aspect al personalităţii (Berdie, Darley, Darley şi Hagenah).
4. Interesele sînt o expresie a conceptului de sine (Bordin, Carter, Super).
5. Interesele sînt motive (Darley şi Hagenah, Strong).
6. Interesele sînt învăţate (Fryer, (Carter, Super şi Crites, Al. Roşca). O definiţie de acest gen ne oferă Al. Roşca (1971) : „Interesul este o formă specială a motivaţiei, care tinde să orienteze conduita spre anumite obiecte, fenomene sau domenii de activitate. Această orientare are un caracter de durată şi se formează pe baza activităţii individului, a experienţei sale personale şi sub influenţa mediului, cu deosebire sub influenţele social-educative, în strînsă interdependenţă cu tendinţele, trebuinţele şi intenţiile individului".

Pentru Super (1964), într-o definiţie lapidară şi sugestivă, interesul profesional „înseamnă meseriile dorite succesiv la diferite vîrste sau reacţia faţă de meseria aleasă atunci cînd este vorba să se ia o decizie". Conceptual, această definiţie se încadrează în ultima categorie menţionată,

a intereselor multiplu determinate, căci diferitele meserii dorite sau reacțiile față de o anumită situație profesională, care solicită luarea unei decizii, implică determinări în funcție de numeroși stimuli exteriori. În același timp, dorințele succesive la diferite vîrste aduc în prim plan ideea dezvoltării biopsihice a personalității, evident cu multiple determinări privind : învățarea, adaptarea, conceptul de sine, motivele și mobilurile. Totodată, diferitele reacții față de meseria aleasă sînt tot atîtea manifestări ale unei conduite profesionale, care orientează individul și-l definește în diferite etape ale dezvoltării sale.

Pornind de la această definiție, din cercetările efectuate am constatat că interesul profesional al elevilor la diferite vîrste în sensul alegerii unei meserii sau grup de meserii este în primul rînd determinat de structurile școlare și de funcționalitatea lor. În același timp, reacțiile față de o meserie aleasă și practicată, mai bine spus de situațiile profesionale diferite care se creau, erau determinate de structura profesională în care era integrat individul și de relațiile socioprofesionale care luau naștere.

ASTFEL, AM DISTINS TREI ETAPE EVOLUTIVE ale interesului profesional, corespunzătoare realității pe care o prezintă perioadele de dezvoltare profesională și structurile instituționale profesional-școlare, și anume :

a) **Interesul profesional pentru alegerea unei meserii.** Într-o primă fază el este în legătură cu tipurile și profilele de activități profesionale liceale, pentru care optează elevul la finele gimnaziului ; în a doua fază cu o anumită structură instituțională ce poate oferi calificarea (la finele primei trepte liceale sau a celei de-a doua).

b) **Interesul profesional pentru meseria aleasă** (corespunzător perioadelor de formare în vederea calificării și plasării).

c) **Interesul profesional pentru specializare și perfecționare** (corespunzător avansărilor și promovărilor posibile, după intrarea în viața profesională a societății adulte).

Considerăm astfel că este mai real a ne referi la interese profesionale decît la interes profesional, idee care sugerează atît conceptul de dezvoltare profesională, cît și conceptul de dezvoltare personală. Din punctul de vedere al dezvoltării individuale pe care îl îmbracă diferitele interese profesionale, această demarcație nu poate fi rigidă, pentru că în evoluția preadolescentului și adolescentului există o întrepătrundere a diferitelor interese menționate mai sus, în funcție de maturizarea lor, ceea ce explică într-o anumită măsură, diferitele reacții ale elevilor atunci cînd sînt puși în situația de a opta. Spre exemplu, un interes pentru specializare și perfecționare poate să apară încă din perioada calificării după cum un interes real pentru alegerea unei meserii poate să apară chiar după calificare, în perioada exercitării efective a profesiei.

Într-o astfel de perspectivă a devenirii, interesul profesional poate fi mai bine înțeles, dacă este privit ca un conținut (aspect al evoluției personalității) ce-și caută o formă adecvată (haina pe măsura ei), care poate fi direcția profesională sau profesia (alegerea lor) ; fie locul de muncă (obținerea condițiilor de dezvoltare profesională). De aceea, se poate spune că pînă la intrarea tînărului în viața societății adulte, interesul profesional corespunde unui stadiu al **explorării,** iar la nivelul claselor gimnaziale, unui **sub-stadiu al primelor tentative,** în care preadolescentul identifică **forme, domenii** și **niveluri** de activități profesionale, care par adecvate propriei sale personalități. În același timp, interesele denumite mai sus constituie tot **atîtea interese profesionale centrale,** dominante, care pot să polarizeze celelalte interese (practice, tehnice, științifice, abstracte, creative, morale, estetice, colective, de conducere ; fie interese pentru mecanică, tîmplărie, electrotehnică, lăcătușărie, chimie, confecții ș.a.), influențîndu-se reciproc în apariția și dezvoltarea lor.

FORȚA MODELATOARE A PASIUNILOR TEHNICE DIN TIMPUL LIBER

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

La vechii greci, tehkné însemna artă, respectiv suma procedeelor proprii desfășurării unui meșteșug. Poate niciodată ca în zilele noastre nu a fost promovat sensul artistic al îndeplinirii tehnice. Tot mai mulți indivizi, de toate

vîrstele și profesiile, tind să-și consacre loisirul unor activități de creație tehnică. Cercurile tehnice ale pionierilor cuprind o gamă largă de specialități care se prelungesc apoi în activitățile caselor tehnicii ale tineretului, în cercurile caselor de cultură și ale cluburilor întreprinderilor sau ale altor așezăminte culturale. Amintim ca fiind mai importante: electrotehnica, electronica, automatica, telecomunicațiile, mecanica fină, construcțiile de radio și de televiziune, aero-navo-racheto-motomodelismul, cartingul, cibernetica, jocurile mecanice, chimia experimentală, electrochimia, prelucrările de mase plastice, bricolajul etc. În cele ce urmează ne vom ocupa de cele mai răspîndite hobbyuri tehnice: a) mecanic, b) electronic, c) electrotehnic, d) modelism.

a) Hobbyul mecanic

Pasionații de mecanică se recomandă prin următoarele caracteristici: sînt preocupați de transpunerea în practică și verificarea cunoștințelor, legilor, principiilor științifice din fizică, tehnologie, rezistența materialelor etc.; au dobîndit dibăcia de a mînui sculele și mașinile simple; cunosc tot mai temeinic proprietățile materialelor folosite și țin seama de acestea în creațiile lor tehnice; au capacitatea de a îmbina și combina diferitele piese în configurații noi, în construcțiile cele mai diverse, gîndirea lor fiind divergentă; sînt capabili de a executa cu finețe și precizie operațiile de măsurare, fasonare, stanțare și angrenare a pieselor componente ale unui angrenaj; manifestă interese constante pentru inovații și invenții în domenii foarte diversificate; participă la dotarea și autodotarea atelierelor, laboratoarelor, instalațiilor școlare, casnice, uzinale etc.

Poporul nostru a demonstrat în chip magistral existența unor asemenea aptitudini în creațiile tehnicii sale populare, evidențiate îndeosebit prin exponatele din Muzeul tehnicii populare de la Sibiu: mori, dîrste, joagăre, șteampuri, uleinițe, teascuri, clopote, dogărie, fierărie etc. La Muzeul tehnic „Prof. ing. Dimitrie Leonida" se află expusă o străveche moară cu făcaie, din satul Strîmba, comuna Ciuperceni, jud. Dolj. Pe un butuc vertical sînt fixate făcaiele, niște cupe din lemn, pe care căzînd apa (de la 1—2 m) învîrte roata prinsă în butuc. Nu întîmplător un exemplar al acestei construcții ingenioase, exclusiv din lemn, este expusă și la „Muzeul german al capodoperelor științei și tehnicii" din München, fiind considerată drept precursoarea roților Pelton folosite la turbinele moderne.

Preocupările din domeniul mecanicii sînt adesea timpurii. Aurel Vlaicu repara ceasornice și alte mecanisme pe cînd se afla elev la liceul din Orăștie, apoi în ultima clasă de liceu, făcută la Sibiu, construiește o turbină, iar în München, ca student la politehnică, muncește într-o fabrică, spre a se întreține, proiectînd un motor de avion.

Citirea vieții marilor inventatori este o cale aparte de stimulare a interesului tinerei generații față de tehnică în general. Viața lui Edison prezintă fascinantul drum de realizare a peste o mie de invenții. Cînd mama lui a avut nevoie de o operație urgentă și medicul a refuzat să opereze la lumina simplă a lămpii, Edison născocește imediat o lampă puternică, avînd mai multe oglinzi dispuse concentric. George Constantinescu, creatorul teoriei sonicității (a transmiterii puterii mecanice prin vibrații) a lucrat cu rîvnă, copil fiind, într-un laborator de fizică și chimie improvizat. Tot în anii copilăriei, Saint-Exupéry a manifestat aptitudini precoce de inventator. La vîrsta de 6 ani a construit un telefon din cutii de conserve, iar la cea de 12 ani o bicicletă zburătoare. De-a lungul anilor (cum arată Dorin Almășan în vol. „Cutezători ai secolului XX", ed. Dacia, 1977, pag. 131), el a realizat următoarele invenții mai importante: metodă de reperaj prin unde electrice, reflector pentru raze catodice, aparat de demaraj pentru avioane, metodă și aparatură de aterizare în condițiile lipsei de vizibilitate, goniometre, avion fără elice, distilator de apă marină etc.

Din cartea lui V. Firoiu („Convorbiri cu Henri Coandă", E. „Albatros", 1971) aflăm cum marele inventator român a realizat o gamă largă de aparate și mașini, de la primul avion cu reacție din 1910 și descoperirea „efectului Coandă" în 1934, pînă la nenumăratele aplicații practice ale acestui efect. El a construit și primele elemente de case prefabricate. Una dintre cele mai celebre aplicații ale efectului Coandă a fost în 1935 inventarea farfuriei zburătoare. A mai conceput și un cuptor solar pentru desalinizarea apei marine, apoi un pulverizator împotriva dăunătorilor din agricultură etc.

b) Hobbyul electronic

În epoca noastră, numărul pasionaților pentru electronică este în continuă creștere, am spune că este direct proporțional cu ritmul vertiginos de dezvoltare a domeniului în cauză. Motivele sînt numeroase. Sub raport cognitiv, electronica reprezintă o înaltă investiție de inteligență, atît în plan teoretic, relativă la teoria circuitelor și dispozitivelor electronice, cît și în plan practic, legată de proiectarea cablajului, a aparaturii și asigurarea funcționării corecte a montajelor.

Electronica stimulează interesul pentru construirea de aparate foarte variate pentru uz personal sau familial, ca radio, sonorizări, automatizări (roboți de diferite mărimi și utilizări), jucării electronice, aparate inedite. De asemenea, ea atrage și prin șansele ce le oferă chiar amatorului în depanarea aparatelor defecte care mobilează tot mai mult o gospodărie modernă. Aceste posibilități sporesc încrederea omului în capacitățile minții sale, în progresul științei și tehnicii, dîndu-i un impuls în activitatea sa. Oare nu datorită tehnicii electronice a pătruns omul în Cosmos, acolo unde se considera că este zona misterelor ?

Convingerile materialiste, precum și efectele spectaculare ale construcțiilor electronice, procură satisfacții mari, ne multiplică experiența în mod considerabil. Stabilirea de legături radio cu puncte de pe întreg globul conferă radioamatoristului atracție irezistibilă și contribuie la cimentarea solidarității umane internaționale. Indeletnicirea cu asamblarea și construirea de diferite aparate și montaje electronice permite formarea unor deprinderi multiple, de la lăcătușărie și tîmplărie (în lemn sau aluminiu) pînă la mecanica fină și optică. La acestea se adaugă deprinderi specifice domeniului, ca tehnica sudurii electronice sau cea a realizării circuitelor și conexiunilor multiple. Și toate acestea cer finețe, precizie, migală, atenție.

Cunoștințele, interesele, convingerile, deprinderile și stările afective generate de preocupările din domeniul electronicii cimentează atitudini pozitive în raport cu progresul, receptive față de nou și stimulative ale inventivității omului. Datorită acestor atitudini, adevărate circuite integrate ale psihicului uman, se realizează ritmul mărit al invențiilor și inovațiilor în domeniul electronicii.

Cercurile și cluburile electroniștilor amatori sînt tot mai numeroase, cuprinzînd copiii și tineretul în chip prioritar. Aici se construiesc radioreceptoare, amplificatori de audiofrecvență, diferite jucării electronice, roboți, aparate de telecomandă prin radio, receptoare și emițătoare. Micii electronişti execută cu pricepere depanări ale aparatelor și instalațiilor din domeniul lor. Membrii acestor cercuri și cluburi participă la concursuri proprii domeniului, expun aparatele create la expoziții.

Deosebit de antrenant s-a dovedit concursul republican de creație tehnică pentru pionieri și elevi, „Mîini de aur", prezentat la televiziune.

Nu e de mirare că și pe această cale s-a înmulțit numărul electroniștilor-copii.

Comunicația prin radio și televiziune a ajuns să fie socotită ca etalon al posibilităților de dezvoltare a unui popor. Conferința U.N.E.S.C.O. de la Paris, din noiembrie 1978, consacrată analizei influențelor mijloacelor de comunicare, a constatat că există un mare decalaj și în acest domeniu între statele lumii. În timp ce în America de Nord există tot la două persoane un receptor de televiziune, în Europa este unul la patru persoane, în America Latină unul la 12, în țările arabe și Asia unul la 40 persoane, iar în Africa unul la cinci sute de persoane.

c) Hobbyul electrotehnic

Cunoștințele de electrotehnică exercită o deosebită atracție în zilele noastre, datorită variatelor aplicații tehnice pe care le mijlocesc. Ritmul rapid de industrializare a țării noastre se bazează pe utilizarea sporită a energiei electrice, deci pe cunoașterea proprietăților curentului electric. Adîncind studiul electricității, electrocineticii și electrodinamicii, electrotehnica oferă celor pasionați de domeniul ei posibilitatea înțelegerii proprietăților circuitelor electrice, a folosirii aparatelor electrice de măsurat, a construirii mașinilor de lucru și a motoarelor electrice care le acționează.

Sub raportul deprinderilor practice, electrotehnica generează pe meșterul la toate, pe omul care știe mînui cele mai diferite scule sau aparate și care adesea poate lucra și cu mașinile acționate electric. Depanările efectuate într-o gospodărie modernă, bazată tot mai mult pe aplicațiile electricității, îi conferă celui familiarizat cu domeniul în cauză o căutare și prețuire aleasă, făcîndu-i indispensabilă prezența în fiecare familie.

Datorită acestor avantaje și atracții, electrotehnica pasionează, de la vîrsta copilăriei, tot mai multă lume. Cercurile cu acest specific devin din ce în ce mai numeroase în casele pionierilor și șoimilor patriei, în școli, cluburi tehnice, case de cultură etc. Alfabetul electrotehnicii se deprinde în aceste cercuri pe viu, mînuind aparate, efectuînd operații de construcții și măsurări electrice.

d) Hobbyul modelismului

În secolul nostru s-a extins considerabil preocuparea modelării la scară redusă a unor mașini de zbor, nave, automobile, diverse vehicule, rachete. Crearea unor machete funcționale ale celor mai interesante aparate, mașini, agregate, miniaturizarea lor, reprezintă o plăcere a tot mai mulți cetățeni care, în timpul lor liber, parcurg drumul inventatorilor ce au realizat respectivele prototipuri cu o bucurie aproape copilărească și cu o sete de parcurgere a distanțelor, chiar dacă numai simbolică, specifică secolului vitezei.

Achizițiile dobîndite în acest travaliu migălos sînt multiple. **Pe plan cognitiv** se însușesc o seamă de cunoștințe privind construirea și funcționarea diferitelor modele de mașini, aparate, instalații. Se învață proprietățile materialelor care intră în construcție (baghete de brad, placaj, lemn de balsa, aluminiu, tablă, fier, plexiglas etc.) și se verifică principii însușite teoretic la fizică, relative la zbor, plutire, deplasare plană, explozii, viteze ș.a. Lecturile privind istoria descoperirilor celebre și viața marilor inventatori amplifică sensibil sfera cunoașterii umane și invită la continua ei depășire.

Sub raport afectiv modelistul trăiește satisfacții numeroase, legate de punerea în funcțiune a machetelor construite, receptarea frumuseții finisărilor (fuselaje elegante, caroserii aerodinamice, lianți discreți, îmbinări de piese imperceptibile), participarea la competiții și expoziții pe ramură, gustarea spectacolului lansării unor rachete propulsate la mari înălțimi și uneori purtînd încărcături vii (pisicuțe, broscuțe, șoricei) ș.a.m.d. Îndeletnicirile de modelism contribuie și la dezvoltarea sentimentului patriotic, la cultivarea mîndriei naționale. În vitrinele multor cercuri de resort se pot admira machete-replici ale unor avioane inventate de Vlaicu, Vuia, Coandă sau rachete ale sibianului Conrad Haas (1529—1579), ale lui H. Oberth, ori nave ca bricul „Mircea", motonava „Transilvania" etc.

În privința **deprinderilor și atitudinilor** dobîndite în exersarea modelajului sînt iarăși multe de spus. Mînuirea sculelor celor mai mărunte, la prelucrarea materialelor uneori aproape imponderabile (micromodelele acționate ca fulgul de simpla mișcare ascendentă a curenților de aer cald), cultivă migala și răbdarea atît de necesare plăsmuirii unor aparate timp de un an întreg, spre a le vedea evoluînd numai cîteva clipe, în finalul unei vieți de libelulă efemeră.

Sub raport tehnic, chiar planoarele din carton ale aeromodeliștilor începători implică tehnici de desenare, la o anumită scară, decupare ș.a. Tipurile de planoare cu motor presupun inițierea multilaterală în acest domeniu. De la motorul din cauciuc, care pune în mișcare o elice prin simpla desrăsucire a unui elastic răsucit și pînă la motoarșele cu explozie, posibilitățile de exersare a deprinderilor și priceperilor copiilor sporesc.

În lumina acestor exemple merită subliniată inițiativa revistelor „Cutezătorii" și „Jóbarát" de a lansa, în 1978, concursul de machete funcționale și artă plastică „Atelier 2000", în cadrul Festivalului Național „Cîntarea României". Obiectivele principale ale concursului sînt : stimularea la pionieri și școlari a creativității, inventivității tehnico-aplicative și a muncii anticipative necesare vieții lor în etapele actuale și viitoare ale dezvoltării societății noastre ; dezvoltarea spiritului revoluționar, novator, în însușirea științei și tehnicii avansate, a receptivității față de nevoile și posibilitățile societății, față de orice factor de progres, apt să servească înfloririi patriei noastre socialiste ; dezvoltarea capacității de aplicare în practică a noțiunilor însușite în cadrul procesului instructiv-educativ.

* * *

Stimularea inventivității de la vîrsta copilăriei, fiind o trăsătură caracteristică a societății noastre socialiste, stă la baza declanșării creativității maselor, a puternicului avînt al mișcării inovatorilor și inventatorilor, al celor care se străduiesc să descopere noul și să extindă multilateral progresul tehnic.

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ STUDENȚEASCĂ ȘI IMPERATIVELE ACTUALITĂȚII

Prof. dr. ing. FLOREA DUDIȚĂ
rector al Universității din Brașov

Ne aflăm în al șaselea an de aplicare a indicațiilor secretarului general al partidului privind integrarea învățămîntului superior cu producția și cercetarea, cu viața socială. Revoluționarea multilaterală a școlii superioare românești, conectarea integrală a acesteia la cerințele țării și ale epocii, s-au transformat în acești ani, dintr-un generos deziderat, într-o realitate palpabilă. Mutațiile produse în conținutul și eficacitatea învățămîntului la Universitatea din Brașov, ca în toate instituțiile de învățămînt superior din țara noastră, stau mărturie în acest sens.

MODALITĂȚILE DE INTEGRARE PROMOVATE la Brașov poartă, desigur, amprenta particularităților universității noastre, în cadrul căreia funcționează două facultăți cu profil mecanic și electrotehnic, două cu profil forestier și o facultate de matematică. Ele s-au constituit în timp și în majoritatea lor sînt rezultatul consensului și conlucrării dintre facultățile și catedrele universității, pe de o parte și unitățile economice, respectiv institutele de cercetări și proiectări — cele mai multe din zonă — în cadrul cărora se desfășoară activitățile de integrare (care sînt, de fapt, beneficiarii principali ai acestor activități) pe de altă parte. Formele de integrare au fost diferențiate în funcție de profiluri și secții de specializare și pe anii de studii.

Studenții primilor ani efectuează practica productivă în atelierele-școală ale universității și în întreprinderi. Este poate util să enumăr unitățile proprii de care dispune în acest scop universitatea : o secție de microproducție, în care sînt reunite aelierele-școală ale facultăților de mecanică și tehnologia construcțiilor de mașini ; un atelier de producție pentru prelucrarea lemnului ; laboratoare polifuncționale ale catedrelor T.C.M. și Utilaj tehnologic ; un colectiv de producție forestieră, precum și centrul de calcul al universității.

Numai în anul 1978 s-a realizat în aceste unități de către 1 589 studenți din anii I-III, respectiv 25 la sută din totalul studenților de la cursurile de zi, o producție marfă a 3 883 mii lei (cu o depășire de 18,7% a planului) și o producție netă de 1 421 mii lei. Din producția marfă obținută, o parte, în valoare de 2 506 mii a fost destinată vînzării, iar restul de 1 377 mii lei autodotării atelierelor și laboratoarelor universității. În întreprinderile situate pe platformele industriale ale municipiului și județului Brașov, studenții au efectuat practica productivă printr-o încadrare efectivă pe linii tehnologice sau în echipe mixte, respectînd programul întreprinderilor, atît ca durată, cît și ca plan de producție. Ca să mă refer la același an, 1978, numărul studenților care s-au integrat nemijlocit în întreprinderi a fost de 2 475, respectiv 39,5 la sută din totalul studenților de la cursurile de zi, a căror manoperă a reprezentat 2 403 mii lei. Producția fizică și valorică realizată nu constituie decît unul din efectele muncii nemijlocit productive ca modalitate de integrare a școlii în cerințele dezvoltării economiei naționale. De egală importanță este efectul instructiv, de adîncire și consolidare a cunoștințelor tehnico-științifice și, nu pe ultimul plan, efectul educativ-formativ al contactului direct cu realizarea primordială a producției materiale, cu problematica ei, cu oamenii muncii, cu disciplina muncitorească, tehnologică și de plan.

EFECTE SIMILARE, DAR PE UN PLAN SUPERIOR, determină integrarea activității studenților din anii terminali (IV—V) în domeniul cercetării științifice și proiectării. Sprijinul acordat în acest sens de marile centrale și întreprinderi brașovene constructoare de mașini, de unitățile cu profil forestier și de institutele de cercetări și proiectări are un rol esențial. Cu sprijinul generos al acestora s-au creat și dezvoltat importante și complexe centre de învățămînt-cercetare-proiectare-producție la Întreprinderea de autocamioane, Întreprinderea de tractoare, Institutul de cercetări și proiectări de autovehicule și mașini agricole. S-au constituit, de asemenea colective mixte de cercetare-proiectare în domeniul industrializării lemnului, silviculturii, mecanicii agricole și electrotehnicii, s-au pus bazele unei platforme complexe de preindustrializare a lemnului la Dîrste, o unitate de avangardă în domeniul exploatării și prelucrării lemnului înainte de intrarea acestuia în fabrică etc. Toate acestea au creat condiții — tehnico-materiale, tematice și organizatorice — favorabile pentru o activitate de cercetare și proiectare legată de nevoile reale ale producției și, prin urmare, eficientă. În prezent, proiectele de an și de diplomă ale studenților din anii superiori sînt, aproape în totalitate, axate pe teme expres formulate de întreprinderi și deci destinate acestora. Asistăm astfel la o mutație fundamentală, deoarece în trecut, după cum se știe, majoritatea proiectelor aveau caracter didactic, neaplicativ, urmărindu-se doar verificarea și estimarea cunoștințelor acumulate de studenți. O parte tot mai mare din proiecte au devenit obiectul unor contracte încheiate cu unitățile beneficiare, ceea ce comportă obligații și răspunderi reciproce.

În ce privește participarea studenților noștri la activitatea de cercetare științifică, se cer făcute, mai întîi, unele precizări de principiu. În trecut, această participare se realiza, de regulă, prin intermediul cercurilor științifice studențești, care constituiau în realitate o prelungire a activității didactice, un cadru organizatoric pentru informare științifică, cu o eficacitate practică redusă. În urma unei hotărîri a conducerii universității s-a dat un nou curs acestei activități, spre o cercetare efectivă, cu aplicarea rezultatelor în producție, prin atragerea studenților la munca de cercetare desfășurată de cadrele didactice din universitate. Cercurile științifice studențești s-au menținut doar la unele catedre, care prin specificul lor lucrează cu studenții primilor ani de studiu.

Prin măsura adoptată, activitatea științifică studențească a devenit astfel parte integrantă a planului de cercetare al universității, cu tot ce înseamnă acest lucru

sub raportul responsabilității și cointeresării materiale. Această activitate se desfășoară aproape în întregime pe bază de contracte încheiate cu Consiliul Național pentru Știință și Tehnologie, cu institutele centrale de cercetări și proiectări și cu unitățile economice. Antrenarea studenților la rezolvarea temelor contractate de universitate se realizează, fie prin formarea unor colective mixte, de cadre didactice, studenți și, uneori, specialiști din producție, fie prin preluarea de către studenți a unor părți din temele angajate, sub forma subcontractelor încheiate prin intermediul Consiliului Asociațiilor Studenților Comuniști din universitatea noastră, dar îndrumate de cadre didactice. Cea de-a doua modalitate se practică mai ales în cazul temelor care implică și lucrări de proiectare.

EXPERIENȚA ULTIMILOR ANI A ARĂTAT că acest cadru de desfășurare a activității științifice studențești prezintă avantaje incontestabile : studenții sînt antrenați în rezolvarea nemijlocită a unor probleme reale, cu care se confruntă întreprinderile, ministerele și economia națională, cercetarea științifică studențească depășind astfel cadrul strict didactic. Acest mod de organizare nu este, desigur, lipsit de unele inconveniente. Am în vedere dificultățile legate de eșalonarea în timp a cercetării, studenții avînd pe parcursul anului universitar perioade (sesiuni de examene, vacanțe) cînd, practic, nu pot participa la munca de cercetare.

Pentru ca studenții să aibă un aport real în colectivele de cercetare, este necesar să li se repartizeze sarcini concrete, pe măsura cunoștințelor și posibilităților de care dispun, a aptitudinilor creative. Din munca de pînă acum rezultă că studenții pot fi implicați, cu bune rezultate, în lucrările experimentale, la efectuarea măsurătorilor la culegerea datelor de pe teren și prelucrarea lor, precum și la lucrările de proiectare (standuri pentru încercări, prototipuri etc.). O condiție a eficacității muncii lor de cercetare este însă ca ei să aibă o privire de ansamblu asupra întregii lucrări, să cunoască utilitatea temei, domeniul ei de aplicare, metodologia cercetării și să ia parte la elaborarea concluziilor și rezultatelor finale ale cercetării efectuate.

Firește, în colectivele științifice mixte, care efectuează cercetări pe bază de contract, nu pot fi cuprinși toți studenții, pot și trebuie însă antrenați un număr din ce în ce mai mare, pe măsură ce sînt cunoscute aptitudinile, interesele și capacitățile lor. În acest sens, am pornit de la ideea, larg confirmată de experiența mondială, potrivit căreia munca de cercetare științifică actuală a încetat de a mai fi apanajul unei minorități, al unei elite, devenind o activitate întemeiată pe principiile diviziunii detaliate a muncii, la care iau parte omul de știință, inginerul de concepție, inginerul tehnolog, tehnicianul și muncitorul de înaltă calificare, întrucît în cea mai mare parte ea are un caracter aplicativ, materializîndu-se în proiecte de produse și tehnologii.

La Universitatea din Brașov, în anul școlar 1977/1978 au luat efectiv parte la cercetarea științifică, pe bază de contracte, aproximativ 10 la sută din totalul studenților de la cursurile de zi. Putem afirma că la toate contractele de cercetare încheiate de catedrele de profil din universitatea noastră au participat, într-o măsură mai mare sau mai mică, studenți. În cadrul facultății de mecanică au funcționat colective mixte de cercetare, la Facultatea T.C.M. 20 colective, dintre care patru au cuprins, pe lîngă cadre didactice și studenți, și specialiști din producție ; la facultatea de silvicultură și exploatări forestiere au activat două colective mixte, iar în domeniul industrializării lemnului au funcționat 20 de colective mixte, la teme de tehnologie și un laborator mixt de încercare a produselor finite din lemn pe cale nedistructivă. În acest domeniu au mai funcționat și continuă să funcționeze și în prezent un colectiv mixt pentru S.D.V.-uri și unul pentru automatizări în industria lemnului, la care participă și specialiști din producție. Pentru rezultatele obținute 455 studenți care au făcut parte din colectivele mixte de cercetare au primit, în urma finalizării contractelor, premii în valoare de aproape 145 000 lei. La acestea se adaugă subcontractele de cercetare încheiate prin intermediul Consiliului Asociațiilor Studenților Comuniști. Numărul acestora pentru perioada 1975—1978 a fost de 48, dintre care 13 în 1978, cu o valoare totală de 1 728 mii lei, din care au revenit studenților 585 820 lei (94 306 lei numai în 1978).

DINTRE REALIZĂRILE MAI IMPORTANTE OBȚINUTE în 1977 și 1978 în cercetarea științifică de către universitatea noastră, cu participarea studenților, nu-mi propun să relev decît unele aspecte. La Facultatea de mecanică s-au efectuat studii privind utilizarea rațională a energiei electrice, optimizarea proiectării și tipizării servomecanismelor hidraulice de direcție ale tractoarelor pe roți, realizarea noilor serii de motoare asincrone cu două turații etc. ; la Facultatea T.C.M. s-au cercetat și s-au elaborat soluții privind reducerea consumului de metal prin introducerea debitării de precizie, matrițarea lichidă a preselor din metale neferoase, tehnologia de prelucrare prin șeveruire a roților dințate utilizate la transmisiile hidromecanice etc. ; la facultățile cu profil forestier s-au întreprins cercetări privind amenajarea unor bazine hidrografice, fertilizarea culturilor forestiere, refacerea și substituirea arboretelor, prelucrabilitatea PFL impregnat cu substanțe antiseptice și a PFL cu adezivi fenolformaldehidice, debitarea furnirelor groase de plop, prelucrarea panourilor înguste pe linii semiautomate etc.

Participarea studenților la cercetarea științifică aplicativă pe bază de contract are puternice efecte formative de ordin instructiv și educativ. Încă din facultate ei se implică în contextul social-economic, sesizează comanda socială, direcțiile prioritare ale cercetării științifice și tehnologice, deprind metodologia și disciplina cercetării științifice, militează pentru aplicarea rezultatelor cercetării în producție, simt răspunderea pentru calitatea actului de cercetare, pentru respectarea termenelor fixate prin contract, cunosc și gustă satisfacția succesului.

O parte din rezultatele obținute în domeniul cercetării fac obiectul comunicărilor prezentate, fie în sesiunile științifice de profil organizate în universitatea noastră sau în alte institute, fie în sesiunile științifice studențești. În legătură cu acestea din urmă, precizez că în ultimii trei ani ele au dobîndit la Brașov un caracter mai larg, devenind — cu sprijinul Comitetului județean UTC — sesiuni comune ale studenților și ale cercurilor de creație tehnico-științifică ale tineretului muncitor, la care participă cu referate, pe lîngă studenți, tineri ingineri și tehnicieni din întreprinderi, elevi etc.

Printre preocupările actuale ale conducerii Universității din Brașov, un loc important îl ocupă, desigur, perfecționarea, în general, a activității de cercetare științifică — în contextul mai larg al adîncirii și sporirii eficienței integrării — iar în acest cadru urmărim și creșterea numărului de studenți participanți la colectivele mixte de cercetare, integrarea lor adecvată, prin obiective concrete, just diferențiate, în procesul cercetării, sporirea răspunderii față de calitatea cercetării. Dorim să facem din colectivele mixte de cercetare expresia unor raporturi noi, de strînsă colaborare, de efort creator comun, lipsit de orice formalism și rigiditate, sub semnul înaltelor comandamente care stau astăzi în fața învățămîntului românesc și a științei românești.

„I Problemi della pedagogia"

Dintre cele trei reviste de care beneficiază Institutul de pedagogie al Universității din Roma („I Problemi della pedagogia", „Storia dell'educazione" și „Educazione e quartiere"), „I Problemi della pedagogia" este cea mai cunoscută atît în Italia, cît și în străinătate. În anul 1979 această revistă împlinește un sfert de veac de la apariția primului ei număr, fapt care-i oferă conducerii sale prilejul de a se bucura de rodnicul bilanț al realizărilor obținute, iar cititorilor români de a transmite cele mai calde felicitări directorului responsabil, prof. LUIGI VOLPICELLI, considerat pe bună dreptate de către pedagogii și psihologii italieni „Il Maestro".

În paginile revistei s-au oglindit în deaproape preocupările cadrelor didactice cu sarcini de predare și ale colaboratorilor Institutului, fiind publicate studii și cercetări, note, recenzii, discuții, documente etc., cu specific de pedagogie, istoria pedagogiei, istoria școlii, pedagogie comparată, pedagogie socială, pedagogie specială, educația adulților, didactică, docimologie, psihologie ș.a. În acest caz, a fost de la început un sprijin de seamă al Institutului, care, după cum arăta prof. Mauro Laeng la Simpozionul de la Todi (vezi, I. Problemi della pedagogia, 1978, nr. 2, pag. 177—269), „recunoaște că funcția sa fudamentală și instituțională este cea didactică, dar consideră de datoria sa să devină și un centru care să propulseze studiul și cercetarea".

Colaborările specialiștilor străini, înscrise mai ales la rubricile „Meridiani", „Recensioni", „Varieta", lărgesc aria informației și a schimbului de opinii, contribuind la universalizarea revistei.

Urmărind modul în care sînt tratate diversele probleme, constatăm că preocuparea de bază este modernizarea învățămîntului, legarea lui tot mai strînsă de nevoile vieții, ale practicii, fără a minimaliza însă importanța culturii umaniste tradiționale. Astfel, declarîndu-se de acord cu pregătirea tehnică, L. Volpicelli ia atitudine împotriva propunerilor de a se renunța la predarea limbii latine în școala medie inferioară italiană (vezi, nr. 3/1977) ; supune unor critici severe decretul lui Pedini, fost ministru al învățămîntului public, care a gîndit la eliminarea funcției de liberă docență, a celei de asistent stagiar, la blocarea concursurilor ș.a. (nr. 6/1978) ; descrie ca turist și pedagog cu orientare spre stînga, schimbările revoluționare care au avut loc în China Populară, în cadrul unui amplu articol.

Recenzînd anumite cărți, L. Volpicelli pune în evidență atît calitățile cît și insuficiențele acestora. De exemplu, făcînd prezentarea lucrării lui Emile Chanel, —1 grandi temi della pedagogia, publicată în ed. Citta Nuova, Roma, 1977 — își exprimă nemulțumirea că tratarea este limitată și în așa fel întocmită, încît ar părea că „pedagogia a fost realizată, ca studiu și cercetare, numai de către francezi" (nr. 1/1878) ; apreciază cartea lui Augusto Scocchera, intitulată Dalla scuola, pentru faptul că autorul a abordat problema „cu deplină înțelegere, rigurozitate critică și metodologică" (nr. 1/1978).

Ne reținem de asemenea atenția unele articole în care se abordează probleme de mare importanță teoretică și practică pentru pedagogie, ca : interdisciplinaritatea, învățămîntul precoce, criza educației în unele țări. De exemplu, referindu-se la Interdisciplinaritatea și unitatea pedagogiei Mauro Laeng a arătat că „pedagogia se întîlnește cu interdisciplinaritatea cel puțin de două ori : o dată ca problemă externă și altă dată ca problemă internă". Problema externă are în vedere relațiile pedagogiei cu alte discipline, începînd cu psihologia și etica și continuînd cu celelalte. Pe plan intern interdisciplinaritatea pedagogiei este prezentă tocmai în faptul că formarea în întregime se realizează pe parcursul întregii istorii, deci prin intermediul tuturor gîndurilor și acțiunilor omului, al tuturor artelor, științelor, meseriilor, al vieții de fiecare zi. Pedagogia nu poate rămîne în abstract, ea se întîlnește cu o multitudine de solicitări, de stimulări, întăriri, suscese și decepții ale vieții, ca probleme pe care trebuie să le abordeze și să le rezolve.

Pledînd pentru învățămîntul precoce, prof. Manilio Fancelli de la Universitatea din Roma, în Problemi dell'apprendimento precoce (în nr. 1/1978), a arătat că prin învățămîntul precoce se înțelege „raționalizarea fenomenului natural și spontan al primei copilării, adică de la 0—6 ani". Autorul insistă asupra ideii că învățămîntul precoce nu este și nu poate fi o activitate de tip școlar „stricto sensu", ci una ludică, — așa cum recomandă majoritatea specialiștilor care se ocupă de preșcolari. Consideră că ar fi bine ca și învățătorii să posede studii universitare, deși după părerea sa înseși universitățile italiene așteaptă de multă vreme schimbări radicale. Ca modele pentru organizarea învățămîntului precoce citează pe cele din S.U.A. și Israel.

În „Lavoro e educazione" (Munca și educația), Gustavo F. J. Cirigliano, dr. în litere și filozofie al Universității din Buenos Aires, a arătat că 75—80% dintre tinerii țării sale nu pot urma cursurilor universitare, „fiindu-le în felul acesta tăiat dreptul la a ști". Pentru aceștia, unica preocupare rămîne munca. Totuși, menționează autorul, în special în Argentina și Venezuela, munca nu este o cale care favorizează cunoașterea. De aceea, după opinia sa, trebuie gîndite anumite modificări ale structurilor muncii, care să pună în valoare potențialul său educațional, cu atît mai mult, cu cît în această activitate e concentrat un mare număr de persoane. După părerea sa, prin accentuarea exagerată asupra educației în școală, munca a fost privată în mare măsură de forța sa educativă. În favoarea restabilirii drepturilor educaționale ale muncii pledează multe argumente. Astfel, „cunoașterea superioară sau cea ulterioară celei de bază se însușește în mod rigu-

(Continuare în pag. 52)

CAPACITATEA DE VEHICULARE OPERAȚIONALĂ A CONCEPTELOR MORALE LA PREADOLESCENȚI

Dr. S. MARCUS și **ANA CATINA**
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Atitudinea morală este expresia înțelegerii și aplicării în faptă a conceptelor și prescripțiilor morale, este expresia integrării la nivel individual (de personalitate) a achizițiilor elevate dobîndite de societate în contextul raporturilor interpersonale. În demersul cercetării ne-a interesat în principal să surprindem modalitățile particulare în care elevii preadolescenți vehiculează concepte morale, ca o primă condiție a conștientizării valorilor morale. Totodată, am socotit oportună cercetarea, pentru că o cunoaștere analitică a modalităților de utilizare de către elevi a unor concepte morale ar putea permite în perspectivă cadrelor didactice o intervenție pertinentă în procesul de educare morală a copiilor.

DIN PERSPECTIVA PSIHOLOGIEI ȘTIINȚIFICE și mai ales a posibilităților de investigație științifică ne-am pus problema alcătuirii unui sistem experimental, care să poată suplini, pe de o parte, simplificarea datelor (adică să depășească simpla verificare a capacității elevului de a decodifica semnificația conceptelor morale, ca un scop în sine), iar pe de altă parte, modalitatea complexă de a urmări în timp manifestările morale ale elevilor, analiză calitativă utilă, dar greu de cantificat. Și atunci am recurs, pentru nevoile cercetării, la o condiție intermediară care să ofere posibilitatea de a surprinde modul în care elevul poate opera cu concepte morale în situația de a-și evalua colegii și de a se autoevalua, interesîndu-ne în principal rolul activ pe care-l au conceptele morale în conștiința fiecăruia, nu ca scop în sine, ci potrivit valorii lor operative. Pentru urmărirea acestui obiectiv am presupus ipotetic că la nivelul de vîrstă al preadolescentului poate să apară manifestă capacitatea de a opera cu concepte morale în procesul de evaluare a altora și de autoevaluare, această capacitate dezvăluindu-se însă cu caracteristici potrivit vîrstei.

Proba utilizată (variantă a probei REP) [1], aplicată pentru prima dată în acest scop, constă în cerința ca toți elevii unei clase să evalueze zece colegi aleși de ei, și anume, pe aceia care ocupă în viziunea lor următoarele roluri : coleg inteligent, coleg leneș, coleg cu inițiativă, coleg încrezut, coleg care îi face să rîdă, coleg tocilar, coleg de care ascultă copiii, coleg descurcăreț, coleg iubit de profesori, coleg certăreț. De asemenea, fiecare elev trebuie să devină el însuși obiect de analiză. Criteriile după care elevii erau puși să evalueze și să se autoevalueze erau concepte morale de tipul : respectuos-nerespectuos, corect-incorent, bun-rău, disciplinat-indisciplinat, modest-îngîmfat, conștiincios-superficial, respectă adevărul — nu respectă adevărul, sincer-ipocrit, demn-nedemn, își recunoaște vina — dă vina pe alții. După ce ne-am încredințat că elevii decodifică toate criteriile de apreciere, aceștia erau solicitați să completeze o grilă, analizînd pe baza fiecărui criteriu fiecare coleg ales pentru rolurile menționate. Completarea grilei se realiza prin folosirea unui

[1] GF. G. KELLY, *The psychology of personal constructs, New York*, Norlon, 1955.

P.	I.C.	A.C.	H.I.	C.	S.	G.	C.p.	B.M.	O.I.	C.D.	Elev : C. D. cl. VII A. 14.III.1978 Criterii de judecată
inteligent	leneș	cu inițiativă	încrezut	care ne face să rîdem	tocilar	ascultă copiii de ei	descurcăreț	iubit de profesori	certăreț	eu	
	×										ipocrit-sincer
		×	×			×	×		×	×	conștiincios-superficial
		×				×	×	×		×	bun-rău
		×	×			×					modest-lăudăros
		×				×				×	disciplinat-indisciplinat
	×			×				×			lingușitor-demn
		×	×				×			×	respectuos-nerespectuos
×	×	×	×		×	×				×	are curaj să-și recunoască vina — dă vina pe alții
	×			×							mincinos— respectă adevărul
×		×	×		×	×	×	×		×	corect-incorect

semn pentru apartenența rolurilor la primul pol al fiecărui criteriu, necompletarea spațiilor însemnînd apartanența rolurilor la cel de-al doilea pol al fiecărui criteriu. Dăm mai sus un exemplu de grilă completată.

Cercetarea s-a efectuat pe un număr de 159 elevi de clasa a VII-a din patru școli din București.

Analiza rezultatelor

1. Un prim aspect al cercetării se referă la modul în care elevii testați pot opera cu criterii morale în evaluarea celorlalți și în autoevaluare. În acest scop s-a calculat structura sistemelor de judecată ale fiecărui elev în parte. Această structură se obține prin raportarea fiecărui criteriu la toate celelalte. Metoda scorurilor de potrivire stabilește relația a două criterii prin calcularea numărului de potriviri între semne. Scorurile de potrivire pot fi extreme (criteriile, în viziunea elevului sînt identice sau tind să fie identice în conținut) și mediane (criteriile, în viziunea elevului sînt independente din punct de vedere al conținutului). Conform metodei statistice sign-test, s-a stabilit că la 11 evenimente — roluri, scorurile extreme sînt 0, 1, 2, 8, 9, 10 potriviri între două criterii, iar scorurile mediane sînt între 3 și 7 potriviri între două criterii. Prin raportarea fiecărui criteriu la toate celelalte și prin totalizarea scorurilor extreme și mediane se obține o imagine a structurii sistemelor de criterii utilizate în judecarea celorlalți și în autoevaluare. O structură poate fi complexă, medie sau simplă în funcție de predominanța semnificativă a scorurilor mediane și respectiv extreme, în sistem. Potrivit calculului statistic (sign-test) pentru grupe mari (45 scoruri de potrivire posibile în grila prezentată) s-au putut determina trei niveluri ale structurii sistemului de judecată : **a)** nivelul complex cu și peste 30 de scoruri de potrivire mediane ; **b)** nivelul mediu cu 29—16 scoruri de potrivire mediane ; **c)** nivelul simplu cu și sub 15 scoruri de potrivire mediane. Complexitatea indică o definire precisă a polilor criteriilor, o putere discriminativă crescută și deci un nivel corespunzător de operare cu criterii morale în evaluare și autoevaluare ; simplitatea înseamnă lipsa demarcării calitative a conținutului criteriului, o putere discriminativă scăzută și deci o cale inoperantă de utilizare a criteriilor morale în evaluare și autoevaluare. Potrivit acestui indicator, am reușit să decalăm trei categorii mari de elevi care se dovedesc capabili să surprindă caracteristicile morale ale celorlalți prin folosirea diferențiată a criteriilor apreciative ; aceștia acoperă un procent de 43% și o a treia categorie de elevi care nu folosesc suficient de discriminativ criteriile morale, confundă punctele de vedere, adică atribuie celorlalți și sieși, fie numai calități, fie numai defecte — aceștia acoperă un procent majoritar de 57%, dar nu semnificativ de majoritar.

Datele la care ne-am referit ne conduc la o primă concluzie, și anume, că există un procent suficient de mare de elevi preadolescenți capabili să efectueze judecăți operante în sfera morală, dar și la observația că există un procent destul de mare de elevi preadolescenți care manifestă carențe sub acest aspect. Explicația nu o putem găsi decît în lipsa unei suficiente experiențe în operarea cu criterii morale, datorită, mai ales, unui antrenament precar. Așadar, preadolescentul **poate** opera cu criterii morale, numai că el **trebuie** format în acest sens. Analiza la care ne-am referit poate să devină un punct de reper în activitatea formativă realizată de cadrele didactice. A fi capabil de a efectua o judecată morală operantă înseamnă, așa cum se desprinde din explicația anterioară cu privire la complexitatea sistemului, a deține concepte morale diferențiat definite, care să poată discrimina pe cei din jur în funcție de comportamentul lor în societate. Dimpotrivă, a nu fi capabil de o astfel de judecată, înseamnă a vehicula concepte morale al căror conținut se confundă și care nu pot caracteriza pe cei din jur în individualitatea lor inerentă, ci-i surprind stereotip, ca fiind toți la fel. În ultimă instanță, capacitatea de vehiculare operantă a conceptelor ne duce la ceea ce numim în mod curent „poate aprecia corect" — un om din mediul social. A „antrena" capacitatea apreciativă a elevilor în sistemul școlar, înseamnă de fapt a ajuta elevul în cadrul școlar educativ de a cunoaște și exemplifica cît mai multe note definitorii ale conceptelor morale.

2. Un al doilea aspect al cercetării privește modul în care se autoevaluează elevii, modul în care fiecare elev se vede pe sine în lumina criteriilor de judecată utilizate. Acest indicator rezultă din analiza, caz cu caz, a răspunsurilor subiecților la aprecierea evenimentelor — rol „eu". În general, preadolescenții testați tind să se autoconsidere foarte apropiați de modelul optim. Din zece criterii morale pozitive posibile, 83% dintre elevi aleg 8,9 și 10 asemenea criterii ca fiindu-le proprii, 13,4% dintre elevi aleg 5,6 și 7 asemenea criterii, iar 3,6% dintre elevi aleg 2,3 și 4 asemenea criterii.

Dacă opțiunea majorității elevilor preadolescenți pentru apropierea de modelul moral optim o apreciem ca pe o atitudine specifică vîrstei (fenomen descris în bibliografia de specialitate), autodezvăluirea unor carențe morale la elevi cu „probleme școlare" trebuie să constituie un prilej de reflecție, concretizat în obligația de a modifica pe cale educativă comportamentul acestor elevi și implict imaginea despre sine dobîndită de aceștia și asta cu atît mai mult, cu cît imaginea despre sine va căpăta o pondere cu totul deosebită în procesul de adaptare socială a acestora. Pe de altă parte, se constată din autoevaluări, că, criteriile morale pozitive adoptate de marea majoritate a elevilor ca fiindu-le proprii sînt pe primul plan: corectitudinea, respectul, bunătatea, demnitatea, pe un plan secundar: disciplina și respectarea adevărului, pe un al treilea plan: sinceritatea, recunoașterea vinei și modestia, iar pe ultimul plan: conștiinciozitatea.

De altfel, analiza efectuată în colaborare cu diriginții claselor de la majoritatea școlilor la care s-a desfășurat cercetarea a permis referiri concrete, propunîndu-se discuții cu elevii, pentru a se clarifica semnificația fiecărui criteriu moral utilizat (polul pozitiv și cel negativ) în scopul corectării imaginii despre sine și al formării lor ca personalități integre, utile societății.

În aceeași ordine de idei, am semnalat faptul că, din insuficienta posibilitate manifestată de unii elevi de a opera realist cu criterii morale, mai ales în autoevaluare, au reieșit și unele situații contradictorii, în care elevi considerați mai „slabi" se autoevaluează la un nivel pozitiv, maxim, ca expresie a unei atitudini nerealiste, sau în care, elevi considerați „foarte buni" se autoevaluează mai slab (fie ca expresie a unor atitudini realiste, fie ca expresie a unor atitudini teribiliste). Evident, și aceste situații concrete au constituit **obiect de discuție cu unii** diriginți ai claselor testate, devenind prin aceasta obiective educaționale de perspectivă.

3. Un al treilea aspect al cercetării privește raportarea structurii morale a fiecărui elev, așa cum rezultă ea din autoevaluare, la rolurile pe care ei trebuiau să le judece. Acest indicator — nivelul identificării cu alții — rezultă din calcularea scorurilor de potrivire între structurile obținute pentru „eu" și celelalte roluri prin aplicarea criteriilor; aceste scoruri de potrivire se obțin prin calcularea grilei rotite cu 90°. Pentru exprimarea similarității eu — ceilalți se au în vedere numai scorurile de potrivire extreme (8, 9, 10 — potriviri); pentru exprimarea disimilarității eu — ceilalți se au în vedere numai scorurile de potrivire extreme (0, 1, 2 potriviri); pentru exprimarea relației independente eu — ceilalți se au în vedere numai scorurile de potrivire mediane (3—7 potriviri). În acest sens, nivelul identificărilor surprinde tocmai această tendință a elevilor de a se considera ca fiind similari, disimilari sau neutri față de ceilalți. Acest indicator relevă mecanismul judecării sau modul în care elevul se transpune în situația, starea emoțională a altuia, pentru a se surprinde identic, opus sau independent în raport cu acesta.

Din datele cercetării constatăm că o majoritate semnificativă ($p<05$) a elevilor tind să se asemene sub raport moral cu colegii din clasă care dețin roluri pozitive, adică cu colegul inteligent (79%), cu

colegul care are inițiativă (73%), cu colegul autoritar (71%), cu colegul descurcăreț (76%), cu colegul iubit de profesori (73%). Acest aspect ni se pare de la sine înțeles. Ceea ce devine oarecum paradoxal este faptul că față de rolurile negative — coleg leneș (42%), coleg certăreț (36%), coleg încrezut (29%) — nu apar tendințe de a se vedea opuși ca structură morală.

Faptul că pentru rolurile negative nu apar reacții de respingere semnificativ de mari, predominînd reacțiile de independență și într-o extrem de mică măsură cele de similaritate, poate fi explicat prin aceea că în judecata pe care o fac, preadolescenții nu-l consideră totdeauna pe colegul plasat într-un rol negativ, ca pe o persoană cu care nu poți avea și trăsături morale comune și că, în unele judecăți, primează colegul real și nu rolul ce i l-a atribuit (excepție fac numai cazurile cînd elevul leneș are și trăsături morale evident negative). Aceasta poate însemna, totodată, că în general, preadolescentul nu are prejudecăți cu privire la colegii săi, fapt extrem de important în fixarea raporturilor dintre elevi și grupul școlar, ca o precondiție pozitivă a folosirii colectivului pentru influențarea eficientă a membrilor săi, precondiție care poate fi preluată cu abilitate și tact de către cadrele didactice. Firește, mai poate interveni și o altă explicație a situației semnalate, și anume, aceea că la acest nivel de vîrstă aprecierea pozitivă este mai tranșant realizată decît atitudinea critică, fapt pentru care apare ca fiind mai anevoioasă raportarea la rolurile negative. În ce ne privește, fie că este vorba de judecarea colegilor și nu a rolurilor atribuite, fie că este vorba de un spirit critic mai puțin dezvoltat la acest nivel de vîrstă, ambele situații pot fi folosite ca obiective educaționale imperios necesare de rezolvat.

Concluzii teoretice și metodologice

1. Din analiza datelor cercetării rezultă faptul că preadolescenții pot opera cu criterii morale în aprecierea altora ca și în autoapreciere. Această putință se exercită, potrivit nivelurilor de vîrstă, în directă corelație cu experiența fiecărui copil, cu deprinderea pe care și-a format-o în utilizarea criteriilor apreciative morale în judecarea altora și a propriei sale persoane. Important ni se pare și faptul că vîrsta preadolescenței implică, așa cum subliniază J. Piaget și B. Inhelder [2], prezența la acești copii a unei sensibilități aparte față de valori deschise pe care le pot anticipa datorită noilor lor instrumente de deducție. Aceasta permite ca, odată cu vîrsta și cu dezvoltarea posibilităților de cooperare socială dintre copii, să se ajungă la „relații morale noi, întemeiate pe respectul reciproc și conducînd la o anumită autonomie". Fără îndoială că la baza aprecierilor morale stă și înțelegerea cît mai exactă a sensului și semnificației criteriilor morale utilizate, precum și a relațiilor dintre acestea. Dar simpla înțelegere a conceptelor morale, avînd în vedere complexitatea lor, reprezintă doar premisa posibilității de operare eficientă cu ele în aprecierea morală și aceasta se dobîndește prin experiență, și în mod deliberat prin exercițiu.

2. O altă concluzie a cercetării privește faptul că preadolescenții tind, în conturarea imaginii morale despre sine, către modelul moral optim. Excepție fac numai acei copii care, printr-o greșită educație primită, ajung, ca urmare a aprecierilor negative repetate ale celor din jur, să dobîndească o imagine despre sine negativă cu care tind să se obișnuiască. Semnalăm, în mod deosebit, pericolul acestor situații surprinse în școală, ca premisă nefavorabilă a viitoarei cerințe de adaptare socială a acestor copii.

3. În sfîrșit, o altă concluzie teoretică, rezultată din cercetare, privește faptul că preadolescenții tind să se identifice sub raport moral cu rolurile pozitive jucate de elevii buni din colectivul școlar, dar nu se consideră disimilari față de elevii care dețin roluri negative în clasă, decît în situații flagrante de suprapunere a acestor roluri cu comportamentul moral deficitar. Ne-am explicat acest aspect ca fiind, fie consecința lipsei de prejudecăți în evaluare, preadolescentul nejudecînd, în principal, rolurile ce le deține unii elevi, ci pe elevi în roluri, fie din cauza unei insuficiente putințe de a sesiza, în aceeași măsură, consecințele unui comportament moral pozitiv față de ale unui comportament moral negativ, spiritul critic exercitîndu-se mai anevoios. Cercetările lui E. Reymond River [3] au demonstrat progresul care se manifestă de la copiii mici la cei mari, în ceea ce privește folosirea criteriilor care stau la baza alegerii liderului în colectivul școlar ; în timp ce primii invocă „argumente parțial eteronome (aprecierea profesorilor, locul pe care-l ocupă în școală), cei mari recurg la criterii privind structurarea valorilor morale (să fie drept, să nu pîrască etc.)". Importanța acestor concluzii o surprindem și în ordinea de idei a analizei efectuate de noi ca premisă a angajării motivaționale a elevilor de vîrstă preadolescentă (perioadă de trecere) și vehicularea operațională a criteriilor

[2] J. PIAGET, G. INHELDER, *Psihologia copilului*, București, Ed. did. și ped., p. 103—107 ; 124—127.

[3] G. REYMOND-RIVER, *Choix sociometriques et motivations*, Delachaux, E. Niestlé, 1961.

de evaluare a celorlalți și a propriei lor personalități. Iată de ce, în proba noastră experimentală adoptăm în rîndul evenimentelor roluri ca și în rîndul criteriilor de apreciere, atît argumentele proprii elevilor mai mici, ca și cele proprii celor mai mari.

4. Sub raport metodologic, am ajuns la concluzia că proba utilizată prezintă valențe diagnostice valide. Aceasta s-a verificat cel mai bine în raportarea rezultatelor la aprecierile efectuate de diriginți cu privire la atitudinea față de obligațiile școlare ale elevilor testați, dar mai ales în confruntarea dintre observațiile obținute prin experimentul psihologic cu privire la elevi și aprecierile profesorilor de la clasă cu care ne-am confruntat. Proba utilizată pune în lumină mai mulți indicatori apți să surprindă experimental (subiecții nu pot aprecia exact ce se urmărește prin probă) elemente esențiale ale comportamentului evaluativ a copiilor în sfera morală. Acești indicatori privesc : înțelegerea sensurilor și semnificațiilor criteriilor morale, precum și nivelul de operare cu acestea în judecata morală, surprinderea structurii morale a persoanei supuse testării, raportarea pe care aceasta o face cu privire la sine, la structurile morale ale celorlalți în propria sa viziune. În sfîrșit, proba așa cum este ea construită, reprezintă în sine o cale de antrenare a posibilităților elevilor de a analiza trăsăturile morale proprii și ale altora, de a face comparații prin asemănare și deosebire între sine și ceilalți, antrenînd pentru unii o modalitate de judecată cu care nu au fost obișnuiți, dar care le poate deschide o cale eficientă de analiză pentru viitor.

Recomandări cu caracter aplicativ

Cercetarea întreprinsă, ca și discuțiile purtate cu cadrele didactice, au evidențiat largi posibilități de ameliorare a activității cu elevii pentru punerea în valoare a capacităților de care dispun preadolescenții în operarea în planul intercunoașterii cu criterii apreciative morale, ca reflectare a conștiinței morale specifice vîrstei. Pornind, așadar, de la propriile cercetări experimentale, vom încerca în încheiere să delimităm cîteva recomandări cu caracter aplicativ la dispoziția școlii.

1. Necesitatea organizării unui sistem de antrenare a elevilor, pentru a folosi în cunoștință de cauză conceptele morale în evaluarea celorlalți și în autoevaluare, ca premisă a formării spiritului critic și autocritic. Acest deziderat poate fi aplicat în practică prin organizarea în cadrul orelor de dirigenție și nu numai în acest cadru (adesea se înțelege greșit că numai dirigintelui îi revine această datorie) a unor discuții cu privire la sensul și semnificația unor criterii morale. Dacă inițial, pentru preadolescenți, cadrelor didactice le revine sarcina să aducă în discuție concepte morale cărora să le descifreze înțelesul în colaborare cu copiii, pe parcurs este recomandabil să se ceară elevilor propuneri de astfel de criterii apreciative, pe care ei ar dori să le lămurească, ca fiindu-le deosebit de necesare în cunoașterea interpersonală. Am recomanda în mod expres a nu se utiliza numai exemple ideale (personajele operelor artistice), ci a se apela mai ales la înșiși elevii clasei și a se confrunta părerile mai multor elevi, pentru a se ajuta la operarea „pe viu" a conceptelor morale.

2. Din datele experimentale a reieșit în mod special necesitatea ca la nivelul de vîrstă analizat să se accentueze mai ales asupra semnificației conceptelor de conștiinciozitate — superficialitate, de modestie — îngîmfare, dar, în funcție de colectivele școlare și a altor concepte ca cele de disciplină — indisciplină, respect-lipsă de respect, recunoașterea vinei — dă vina pe alții, semnalate de altfel, în mod aparte în întîlnirile avute cu diriginții claselor testate.

3. Canalizarea pe o cale realistă a imaginii despre sine a elevilor reprezintă o altă modalitate de intervenție educativă de care trebuie să țină seama școala. În această ordine de idei apare absolut necesară modificarea imaginii negative despre sine, pe care au dobîndit-o unii elevi ca urmare a repetatelor aprecieri nefavorabile făcute de părinți, de profesori și de către colegi, folosindu-se calea de atragere a acestor elevi tocmai prin ce prezintă ei ca trăsături pozitive, pentru a le reda încrederea în propriile lor posibilități, pentru a le modifica comportamentul și implicit imaginea despre sine. În acest scop se recomandă, pe lîngă preocuparea individuală pentru fiecare caz în parte, și organizarea la nivelul colectivelor școlare a unor discuții privind ponderea trăsăturilor pozitive ale acestor copii și posibilitățile practice pe care aceștia le au de a sprijini efectiv activitatea clasei. Astfel de discuții colective trebuie extinse pentru toți elevii din clasă în scopul unei realiste analize critice și autocritice și a formării unei viziuni despre sine apte să potențeze cît mai eficient trăsăturile morale pozitive ale fiecăruia.

3. O contribuție aparte la formarea și vehicularea conceptelor morale de către elevi o pot aduce cadrele didactice și de cercetare din domeniile psihologiei și pedagogiei, care, prin întîlniri periodice cu copiii, mai ales în cadrul orelor de dirigenție, ar delimita mai clar sarcinile educației și autoeducației morale,

iar în școlile în care se efectuează direct cercetări cu elevii pe această temă, referirile pot depăși cadrul general teoretic, transformîndu-se în analize concrete și cu maximum de eficiență.

5. În sfîrșit, folosirea empirică de către cadrele didactice a modelului experimental aplicat în cercetare, care ar consta în obișnuirea elevilor de a-și judeca tovarășii, pornind inițial de la criterii morale propuse de către profesor, iar ulterior de la criterii morale propuse chiar de elevi, ar reprezenta un antrenament foarte util și totodată atractiv pentru formarea capacității elevilor de a vehicula operațional cu criterii morale în evaluarea celorlalți și a propriei persoane, ca modalitate eficientă de educarea conștiinței morale în școală.

TRANSFERUL UNOR VALORI MORALE ȘI CUNOȘTINȚE DESPRE PROFESII DE LA LOCUL DE MUNCĂ AL PĂRINȚILOR ÎN FAMILIE ȘI ÎN ȘCOALĂ

Lector univ. dr. ROMEO POENARU

De regulă, în cercetările cunoscute este urmărită îndeosebi eficiența (randamentul), mai ales sub raport instructiv (prin note, teste ș.a.). Lucrarea prezentată de noi urmărește un aspect al acestei probleme mai ales sub raport educativ. Este important de știut cu ce valori morale sau cu ce volum de cunoștințe despre profesii vin elevii în școală, pentru a ști de unde și cum pornim munca educativă ca profesori, comandanți-instructori etc.

Cercetarea se bazează pe o metodă (a desenului combinată cu metoda chestionarului) care permite o investigație în condiții naturale. Ea este făcută pe un lot de elevi din școlile generale.

I. Obiectivul cercetării

Este un adevăr îndeobște recunoscut că școala nu poate reuși să ajungă la o cunoaștere aprofundată a elevilor săi și nu poate asigura realizarea cu succes a sarcinilor activității educativ-instructive, fără a stabili o strînsă legătură cu familiile elevilor. Interferența activității educative a școlii cu cea a familiei este determinată de faptul că cei doi factori educativi își exercită acțiunea lor formativă asupra aceluiași obiect : copilul.

În cadrul cercetării noastre am făcut o investigație preliminară prin intermediul elevului (copilului) în legătură cu un aspect al relației școală-familie, anume existența și transferul de valori morale legate de activitatea părinților din familie către școală. Studiul acestui aspect al relației familie-școală are însemnătate teoretică și practică. Sub raport teoretic, cercetarea încearcă să pună în evidență existența unor valori morale și cunoștințe despre profesii și să sublinieze necesitatea transferului lor în activitatea educativă. Sub raport practic cunoașterea acestora poate ajuta și ușura munca educativă și activitatea de orientare școlară și profesională desfășurată de profesori, diriginți, comandanți-instructori, de educatori în general.

II. Metodica cercetării

Cercetarea a fost efectuată în anul școlar 1977—1978 pe un lot de circa 2000 de elevi, din care s-a extras un eșantion de

257 de elevi proveniți din școli generale din județele Timiș și Hunedoara, avînd vîrste între 10 și 14 ani (cl. V—VIII). Investigația s-a bazat pe metoda desenului * combinată cu metoda chestionarului, aplicată în condiții asemănătoare pe toate categoriile de subiecți. Prin intermediul profesorului de desen al clasei, pe parcursul a două ore s-a cerut elevilor să deseneze aspecte din munca părinților lor.

La sfîrșitul primei ore lucrările au fost reținute de profesor. În ora următoare elevii au continuat lucrarea. Tot acum ei au avut timp la dispoziție (30 minute), pentru a nota pe reversul lucrării răspunsurile la următoarele întrebări : Ce ați vrut să desenați ? Ce ați reușit să realizați ? Ce nu ați reușit să desenați ? Pe timpul celor două ore de lucru profesorul a fost rugat să nu intervină.

Ulterior au fost culese date despre ocupația părinților. Rezultatele cercetării au fost analizate cantitativ și calitativ, prelucrate statistic atît pe categorii de vîrstă (clase), sexe, cît și pe ansamblul subiecților. Prelucrarea rezultatelor s-a făcut după următoarea schemă de apreciere a răspunsurilor :

a) au fost considerate **corecte** răspunsurile (detaliate sau sumare), care exprimau o situație corespunzătoare temei solicitate și care aveau notate răspunsurile la cele trei întrebări ;

b) au fost considerate **incorecte** planșele în care desenul nu exprima nimic, sau răspunsurile la întrebări arătau neseriozitate sau lipsa răspunsului.

Metoda utilizată de noi oferă posibilitatea cuprinderii în cercetare a unui număr mare de subiecți și efectuării ei în condiții naturale. Are dezavantajul că rezultatele sînt mai mult constatative. Faptul că, în cadrul cercetării noastre, nu s-au folosit și metoda convorbirii și mai ales cea experimentală, limitează această cercetare la o investigație preliminară, avînd doar un obiectiv general orientativ.

III. Rezultatele cercetării

Din 257 elevi, 72 (adică 26,5%) înfățișează unul din părinți (mama) la locul de muncă, 112 (adică 43,6%) pe celălalt, iar 27 elevi (adică 10,6%) pe ambii părinți. În raport cu sexul, cele 130 de fete înfățișează 53 (40,7%) persoane feminine, 52 (40%) persoane masculine, 15 (11,5%) ambii părinți. Pentru băieți 90 (adică 70,9%) din cei 127 de elevi se referă la bărbați, 19 (15,8%) la femei și 12 (9,4%) la ambele sexe. Rezultă de aici o distribuție a răspunsurilor egală pentru fiecare din părinți la fete și cu un oarecare avans în favoarea tatălui pentru băieți. Pe ansamblul eșantionului influența părinților bărbați este evidențiată într-o proporție mai mare.

— 248 (adică 96,5%) subiecți au înfățișat pe unul din părinți sau pe ambii în activitate. Dintre aceștia 20 (adică 8,1%) „scot" pe părinți în afara atribuțiilor care le precizează rolul profesional. Sînt înfățișați în parc, pe terenul sportiv, în grădină etc. Asupra marii majorități a elevilor profesia părinților lasă o impresie.

— Răspunsurile la întrebări raportate la profesia părinților și corelate cu analiza desenului arată că, în procent de 88,5% (adică 228 din 257), elevii au cunoștințe despre profesia părinților.

În ce privește conținutul acestor cunoștințe, ele se referă la valori morale ca : hărnicie, dragoste de muncă, cinste, pricepere, modestie etc. și cunoștințe profesionale referitoare la 42 de profesii.

— Conținutul cunoștințelor profesionale diferă în raport cu vîrsta elevilor. La clasele mici ele sînt concrete și confuze. Valorile morale sînt generale ; unele inconsistente, altele ad-hoc realizate. La elevii mari cunoștințele profesionale sînt concrete și bogate în detalii ; valorile morale vehiculate sînt mai clar precizate, unele chiar „personal" interpretate. Nu există diferențe în raport cu sexul elevilor.

IV. Concluzii

1. Rezultatele cercetării noastre arată că un sistem de valori morale legate de profesia și ocupația părinților lor predomină în mod evident în rîndurile preadolescenților.

2. Sistemul de valori morale se reflectă concret și variat în funcție de nivelul de înțelegere al elevilor.

3. La nivelul acestora sistemul menționat cuprinde cel puțin două aspecte esențiale : învățarea la nivelul cunoașterii (adică însușirea reprezentărilor, cunoștințelor, ideilor etc.) și însușirea modului practic de a gîndi, de a lucra, de a acționa, laturi care se împletesc. Cercetarea noastră a pus în evidență numai prima latură. Rămîne ca o concluzie de ordin practic evidențierea celei de-a II-a și stabilirea corelației dintre ele.

* Importanța acestei metode pentru studiul activității umane a fost remarcată și de alți cercetători : de ex. *Constantin Enăchescu*, în „Expresia plastică a personalității" (E.S. 1975), consideră desenul o funcție instrumental-simbolică a creierului, cu aceeași valoare ca limbajul oral și scrisul (p. 10), menționînd valoarea expresivă, proiectivă, narativă și asociativă a acestuia (p. 19) ; *L. Ghiviriță* în „Relația profesor-elevi în perspectiva lecției moderne", E.D.P., 1975, citîndu-l pe Alain — „Căci nimic nu ne ajută să cunoaștem caracterul copilului mai bine decît desenul" — apreciază funcția expresivă, proiectivă și narativă a desenului, considerînd în final că acesta poate oferi cercetătorului elemente revelatoare (p. 24) ; vezi și *Gilbert Michel*, „Pédagogie du dessin", P.U.F., Paris, 1968.

4. Acest sistem de valori, neglijat în general de profesori, comandanți-instructori și diriginți poate deveni baza și sursa formării intelectuale și morale a elevilor în activitatea educativă, activitățile tehnico-productive, cercurile pionierești și altele.

5. Studierea acestei probleme are sens, întrucît sporește eficiența muncii educativ-instructive, face învățămîntul accesibil, îl apropie de viață, de realitate ș.a., rămînînd de aflat, sub raport experimental, măsura în care se realizează. Acest aspect ne preocupă în continuare.

INFLUENȚA GRUPURILOR SOCIALE DE REFERINȚĂ ASUPRA NIVELULUI DE ASPIRAȚIE INDIVIDUAL

Lector dr. ELENA POTORAC
Universitatea din Galați

Nivelul de aspirație individual este influențat, în afară de performanțele personale, și de realizările grupurilor sociale. Situația nivelului de aspirație implică unele scări sau grupuri de referință privind nivelul performanțelor dobîndite de membrii grupului căruia îi aparține individul sau ai unui grup exterior, cu care el se compară, pe care uneori dorește să-i egaleze sau să-i depășească. Experimentele lui Anderson și Brandt [1], Chapman și Volkmann [2] sînt ilustrative în acest sens. Rezultatele acestor cercetări dovedesc să standardele de grup constituie un sistem particular de referință. Sub influența grupurilor de referință intervine modelarea nivelului de aspirație personal, pe baza comparării cu nivelul de aspirație al membrilor grupurilor date. Fără a insista asupra acestor cercetări, în cele ce urmează vom prezenta două variante ale unei probe menite a pune în evidență influența scărilor de referință ale unor grupuri școlare exterioare asupra nivelului de aspirație individual al elevilor.

I. Aspecte metodice

În scopul cercetării aspectelor propuse, ne-am adresat elevilor din două clase (clasele a VI-a C și a VI-a D) de la Școala generală nr. 28 din Galați. Elevilor din ambele grupuri școlare li s-a cerut să răspundă la întrebarea: „Cîte operații de scădere, din numere de cîte patru cifre, crezi că poți rezolva în 10 minute ?"

Neavînd experiență proprie în legătură cu sarcina dată și nici un cadru de referință social al grupului propriu sau al unui grup exterior, subiecții au manifestat, în primul moment, o oarecare dezorientare în fața cerinței pe care întrebarea lansată o includea. În această situație, cu titlu informativ, am dat elevilor nivelurile medii de performanță obținute în rezolvarea unor probe similare de către unele grupuri școlare externe grupului de care subiecții aparțineau. Grupele de referință au fost alese ca reprezentînd pentru subiecți grupuri superioare, egale sau inferioare în raport cu abilitățile sau statutele lor la obiectul matematică. Astfel, la clasa a VI-a C s-au dat următoarele trei grupe de referință, aparținînd unor elevi din clase diferite ca treaptă de școlarizare : 10 scăderi, performanța medie a elevilor din clasa a IV-a, 20 scăderi perfor-

[1] H. H. ANDERSON, H. F. BRANDT, *Study of Motivation Involving Self-Announced Goals of Fifth Grade Childern and the Concept of Levet of Aspiration*, J. Soc. Psychol 1939, vol. 10, p. 209—232.

[2] D. W. CHAPMAN, J. VOLKMANN, *A Social Determinant of the evel of Aspiration*. J. Abnorm. Soc. Psychol, 1939. vol. 34, p. 225—238.

TABELUL NR. 1

Clasa şi nr. elevilor	Numărul de scăderi	Nivelul de performanţă al grupurilor de referinţă	Numărul elevilor grupaţi în funcţie de : a N.A. (exprimat în nr. de scăderi pe care cred că le pot rezolva)	b Notele pe care le au la matematică (orizontal) şi N.A. (vertical) note : 10 9 8 7 6 5 4
a VI-a C (29 elevi)	30	30 (elevi din cl. a VIII-a)	—	— — — — — — —
	20—30		13	2 2 4 3 2 — —
	20	20 (elevi din cl. a VI-a)	3	— — 2 — — 1 —
	10—20		11	— 1 — 1 1 8 —
	10	10 (elevi din cl. a IV-a)	1	— — — — — 1 —
	1—10		1	— — — — — 1 —
a VI-a D (27 elevi)	30	30 (elevi f. buni din cl. a VI-a)	7	— 3 1 1 1 — 1
	20—30		14	— 1 1 5 4 3 —
	20	20 (elevi buni din cl. a VI-a)	4	— — — 1 1 2 —
	10—20		1	— — — — — 1 —
	10	10 (elevi slabi din cl. a VI-a)	1	— — — — — — 1
	1—10		—	— — — — — — —

manţa medie a celor din clasa a VI-a şi 30 scăderi performanţa medie a elevilor din clasa a VIII-a. La clasa a VI-a D cele trei scări de referinţă s-au limitat numai la elevi din clasa a VI-a, deci similari ca nivel de şcolarizare cu subiecţii, dar diferiţi din punct de vedere al statutului lor profesional la matematică : 30 scăderi performanţa medie a elevilor foarte buni la matematică, 20 scăderi performanţa celor buni şi 10 scăderi performanţa medie a elevilor slabi la acest obiect. După prezentarea acestor scăderi de referinţă subiecţilor li s-a cerut să dea răspuns la întrebarea pusă (să precizeze cîte scăderi de tipul cerut cred că pot rezolva în 10 minute), cu alte cuvinte să indice nivelul lor de aspiraţie în legătură cu proba dată.

II. Prezentarea şi analiza rezultatelor

Situaţia nivelului de aspiraţie (N.A.), conturată sub influenţa grupurilor de referinţă prezentate în cele două variante experimentale poate fi urmărită în tabelul nr. 1. Studiul comparativ al celor două grupuri de elevi care au intrat în eşantionul cercetării de faţă pune în evidenţă unele deosebiri în modul de stabilire a nivelului de aspiraţie, generate de statutul profesional diferit la matematică al grupelor de referinţă date ca model.

În legătură cu acest aspect se poate aminti faptul că aspiraţiile referitoare la o sarcină, în legătură cu care subiectul nu are informaţii obiective privind posibilităţile sale proprii sînt determinate în mare măsură de realizările membrilor din grupurile de referinţă cu care el se compară, de modul în care subiectul evaluează statutul acestora şi percepe poziţia sa faţă de ei. În cazul de faţă, deşi s-au dat aceleaşi scări de referinţă la ambele clase (30, 20, 10 scăderi), înălţimea nivelului de aspiraţie sub influenţa acelor modele a diferit în mod evident de la o clasă la alta, cauza putînd fi pusă pe seama statutului profesional diferit la matematică al grupelor de referinţă prezentate. Astfel, la clasa a VI-a D, la care s-au dat trei scări de referinţă privind performanţele medii obţinute de elevii foarte buni, buni şi slabi dintr-o clasă similară cu a lor şi într-o probă identică, se constată un nivel de aspiraţie mai înalt. Aici, majoritatea elevilor (78%) şi-au plasat nivelul de aspiraţie peste nivelul grupului de referinţă care desemna media performanţei elevilor (buni (peste 20 de scăderi), în timp ce la clasa a VI-a C numai 55% au stabilit aspiraţiile la nivelul modelului dat pentru elevii clasei a VI-a şi peste acest nivel şi nimeni nu a atins modelul clasei a VIII-a (30 scăderi), considerat grup cu prestigiu mai ridicat la matematică şi pe care subiecţii cercetaţi au apreciat că nu-l pot egala. Deci, în timp ce la clasa a VI-a C apare evidentă tendinţa subiecţilor de stabilire a nivelului de aspiraţie în jurul scării de referinţă ce desemnează elevi similari cu ei ca nivel de pregătire *, la clasa a VI-a D se remarcă tendinţa netă de stabilire a nivelului de aspiraţie peste nivelul modelului social al elevilor buni, spre modelul celor foarte buni, tendinţă

* La ambele clase se constată tendinţa multor subiecţi de a plasa nivelul de aspiraţie între două modele ale grupurilor de referinţă, probabil datorită necunoaşterii clare a ceea ce ei pot realiza în mod practic. Această tendinţă este însă mai accentuată la clasa a VI-a C (83%), faţă de clasa a VI-a D (55%).

semnalată chiar şi la elevii cu rezultate mai slabe la matematică.

Ambele grupe de referinţă prezentate elevilor pun în evidenţă rolul orientativ al modelelor sociale în reglarea nivelului de aspiraţie individual şi, prin extenso, importanţa modelului pe care societatea îl oferă ca „ancoră" pentru lumea aspiraţiilor, necesitatea prezentării unor scări de referinţă cît mai adecvate, care să-i dea elevului informaţii clare, să-i permită compararea cu capacităţile personale, intervenind astfel în modelarea cît mai realistă a aspiraţiilor. În condiţiile experimentale descrise, modelul prezentat elevilor din clasa a VI-a D a fost mai apropiat de situaţia subiecţilor, mai diferenţiat şi, prin urmare, mai adecvat pentru modelarea nivelului lor de aspiraţie, mai stimulativ pentru stabilirea aspiraţiilor la un nivel mai ridicat.

Dacă ne oprim asupra grupului clasei a VI-a D, grup care a avut un model mai diferenţiat, şi analizăm mai amănunţit modul în care subiecţii s-au raportat la scările de referinţă, constatăm faptul că, în procesul de stabilire a nivelului de aspiraţie pentru proba dată, subiecţii au raportat performanţele lor şcolare la matematică (evaluate prin notele obţinute la acest obiect) la una din variantele modelului social prezentat. Felul în care ei s-au raportat la scala valorică de referinţă prezentată reflectă, în mare, cunoaşterea posibilităţilor proprii, a statutului profesional la obiectul din care s-a dat proba, în funcţie de care s-au orientat către un model sau altul pentru fixarea nivelului de aspiraţie. Analiza de conţinut a tabelului care redă structura acestui grup scoate însă în evidenţă şi unele particularităţi ale felului în care subiecţii s-au raportat la modelul social, manifestate în tendinţa lor spre niveluri de aspiraţie mai înalte decît modelul corespunzător grupului lor de apartenenţă, locului pe care ei îl ocupă în prezent la matematică. Această atitudine lasă să se întrevadă tendinţa de optimizare a statutului lor actual, precum şi faptul că, în modelarea nivelului de aspiraţie sub influenţa modelului social, subiectul tinde nu numai să se identifice cu nivelul de aspiraţie al grupului său de apartenenţă (determinat prin nota pe care o are), ci, în acelaşi timp, el tinde să se raporteze şi la nivelul de aspiraţie al membrilor grupului de referinţă, spre al cărui nivel aspiră. De obicei, valorile acestor două grupuri nu coincid. În cazul subiecţilor noştri, numai la elevii care au aspirat spre nivelul similar statutului lor profesional la matematică s-ar putea vorbi de o coincidenţă între valorile grupurilor de referinţă şi ale celor de apartenenţă, de o automulţumire cu starea lor prezentă. În cele mai multe cazuri se constată însă tendinţa de raportare la grupul de referinţă superior grupului de apartenenţă, se remarcă deci o distanţă între valorile acestor grupuri, între ceea ce este şi ceea ce ar vrea să fie elevul. Aceste distanţe sînt evidente şi în modul în care subiecţii s-au raportat la unul din cele trei modele sociale prezentate.

Felul în care subiecţii s-au raportat la modelele sociale arată că fiecare membru al grupului prezintă un comportament propriu, concretizat prin mişcări în sensuri diverse, în funcţie de locul pe care fiecare simte că-l ocupă în ierarhia clasei la obiectul din care s-a dat proba, precum şi în funcţie de locul spre care aspiră. Aceste mişcări pun în evidenţă multiple diferenţe individuale în privinţa modului în care subiecţii şi-au reglat nivelul de aspiraţie pe baza modelului grupal prezentat, a felului în care l-au stabilit la o cotă mai mult sau mai puţin ridicată. Ele demonstrează, totodată, că sub influenţa celor trei trepte ale scalei valorice de referinţă, înălţimea nivelului de aspiraţie nu se uniformizează, ci îmbracă variate diferenţe individuale. Felul în care subiecţii au stabilit nivelul de aspiraţie dezvăluie grade variate de realism ale autoaprecierii, aspecte ale modului în care ei iau în considerare performanţa şcolară anterioară în vederea stabilirii, pe baza scărilor de referinţă, a nivelului de aspiraţie pentru performanţa următoare, aspecte ale tendinţei de supra sau subapreciere, ambiţie, prudenţă, modestie etc. Astfel, faptul că un elev cu nota 4 la matematică îşi stabileşte nivelul de aspiraţie la nivelul de performanţă al grupului de referinţă ce desemnează elevii slabi la acest obiect, în timp ce altul cu nota 4 şi-l stabileşte la nivelul elevilor foarte buni, sau un elev cu nota 6 la matematică îşi stabileşte aspiraţia la nivelul elevilor buni, pe cînd altul cu aceeaşi notă se raportează la nivelul elevilor foarte buni (vezi grupul cl. a VI-a D din tabelul nr. 1), poate da indicaţii asupra unor grade variate de realism ale autoaprecierii şi nivelului de aspiraţie, asupra nivelului la care se raportează fiecare, a distanţei dintre statutul grupului de apartenenţă al subiectului şi acela al grupului de referinţă etc. Analiza comportării subiectului O.G. din clasa a VI-a, D, de pildă, scoate în evidenţă o mare discrepanţă între posibilităţile proprii şi nivelul la care s-a raportat, tendinţa sa spre supraapreciere. El are media 4 la matematică pe primele două trimestre, dar îşi fixează nivelul de aspiraţie la rangul elevilor foarte buni ; face parte, deci, din grupul elevilor notaţi sub limita de trecere la matematică, dar se raportează la scorul elevilor fruntaşi la acest obiect.

Distanţa mare dintre nivelul de realizare şi nivelul de aspiraţie dovedeşte un dezechilibru evident între ceea ce elevul poate şi ceea ce el vrea. Dacă distanţa mică dintre valoarea grupului de apartenenţă şi a celui de referinţă, superior primului, poate constitui un stimulent pentru activitate, diferenţa mare dintre acestea poate genera visuri nerealizabile, sentimente de neadaptare, uneori chiar stări conflictuale, relaţii încordate între elev şi profesor din cauza notelor etc. Sub un alt

aspect, astfel de atitudini pot fi interpretate şi ca fenomene de compensare : elevul compensează prin nivelul înalt al aspiraţiilor nivelul scăzut al realizărilor.

* * *

Datele desprinse din cercetarea de faţă confirmă faptul că nivelul de aspiraţie al elevilor se conturează, în mare măsură, sub influenţa modelelor sociale. Valorile acestora servesc pentru individ drept cadru de referinţă, drept punct de orientare în conturarea aspiraţiei sale. Mai ales cînd subiectul este lipsit de experienţă personală într-o sarcină, plasarea nivelului lui de aspiraţie este legată de cunoaşterea îndeplinirii sarcinii respective de către grupele de referinţă la care el poate raporta abilităţile ori statutul lui. Efectul acestei cunoaşteri asupra nivelului de aspiraţie pare a descreşte însă pe măsură ce individul capătă experienţă personală în legătură cu sarcina. Conturarea nivelului de aspiraţie sub influenţa modelului social se face prin raportarea grupului de care aparţine subiectul la grupul de referinţă. Întrucît subiecţii tind, pe de o parte, să se identifice cu grupul lor de apartenenţă iar, pe de altă parte, să se raporteze la grupul de referinţă, aspecte care de multe ori nu au valori identice, sînt rare cazurile cînd ei se complac într-un anumit statut. Dimpotrivă, în majoritatea cazurilor, apare tendinţa de raportare la grupul de referinţă superior grupului de apartenenţă, deci de optimizare mai mult sau mai puţin accentuată a statutului, ceea ce generează variate profiluri dinamice, specifice personalităţii.

Dacă ne referim la grupul şcolar, constatăm că în interiorul lui se stabilesc multiple şi variate interrelaţii capabile a influenţa şi modela comportamentul membrilor săi, se creează scări de referinţă care constituie puncte de sprijin în conturarea şi modelarea nivelului de aspiraţie individual într-un domeniu sau altul de activitate. Valoarea modelului social al clasei, a scalei valorice de referinţă în interiorul căreia elevul caută să-şi fixeze adecvat scopul la învăţătură, capătă implicaţii evidente în activitatea instructiv-educativă. În grupurile şcolare, sub influenţa standardelor de grup, intervine modelarea nivelului de aspiraţie individual după aspiraţiile grupului, fie în sensul ridicării, fie al scăderii acestuia. Rezultatele la învăţătură sînt influenţate, deci, mai mult sau mai puţin direct şi de aspiraţiile grupului şcolar din care elevul face parte. Astfel, dacă elevii unei clase dovedesc, în majoritatea cazurilor, niveluri de aspiraţie ridicate la învăţătură, acestea pot influenţa şi asupra ridicării nivelului de aspiraţie al elevilor cu pretenţii mai scăzute şi, invers, standardele de grup pot deveni cauza delăsării, a scăderii nivelului de aspiraţie la unii elevi cu evidente posibilităţi, dar care sub influenţa colegilor încep să-şi scadă pretenţiile la învăţătură, atrăgînd după sine şi scăderea randamentului şcolar. Pentru a folosi influenţa standardelor de grup în ridicarea nivelului de aspiraţie scăzut, elevul cu pretenţii reduse la învăţătură poate fi integrat într-un grup cu nivel de aspiraţie superior, care să-l impulsioneze. Pus sub influenţa unui grup cu nivelul de aspiraţie ridicat, cu preocupări pentru învăţătură, care apreciază succesele obţinute în acest domeniu, deseori elevul se mobilizează, îşi sporeşte pretenţiile faţă de activitatea şcolară. Prin urmare, nivelul de aspiraţie al grupului determină o anumită dinamică a acestuia, o anumită evoluţie, modelare a membrilor săi în sens pozitiv sau negativ. În această lumină, elevul apare nu numai ca un element constituent al grupului şcolar, ci, totodată, şi ca un rezultat modelat al lui, ceea ce impune ca performanţele şi aspiraţiile sale să nu fie interpretate în mod izolat, ci în comparaţie cu acelea ale celorlalţi membri ai grupului, să fie studiate în ansamblul structurii sociale în care elevul este implicat.

Aspectele semnalate mai sus pun în evidenţă faptul că asupra nivelului de aspiraţie individual un rol important îl au diversele relaţii ce se stabilesc între elev şi grupul social. Stabilirea unor relaţii de comunicaţie la diferite niveluri ale grupului (elev-elev, elev-grup, grup-elev etc.) contribuie la vehicularea, în cadrul acestor relaţii, a unor influenţe asupra nivelului de aspiraţie cu valoare reglatoare (pozitivă sau negativă) dinspre grup spre individ şi invers. În cadrul grupului şcolar aspiraţiile individuale sînt, de fapt, în continuă interacţiune cu cele ale grupului din care elevul face parte : aspiraţiile grupului influenţează aspiraţiile individuale, la rîndul lor aspiraţiile individuale influenţează, exprimă şi se conjugă cu aspiraţiile grupului social. Această interpătrundere a individualului cu socialul impune necesitatea interpretării nivelului de aspiraţie al elevului nu numai ca pe un rezultat al particularităţilor sale strict individuale, ci şi ca o consecinţă a influenţelor sociale, în special a celor generate de grupul social în care este integrat. De aici rezultă cerinţa ca educatorii să aibă în vedere, alături de factorii psihologici, şi pe cei psihosociali, factori care vin să întregească viziunea atît de complexă a procesului de formare a fenomenului aspiraţional.

Pentru a avea o imagine mai cuprinzătoare asupra factorilor care influenţează aspiraţiile elevilor este necesar ca educatorii să urmărească, în afara dinamicii aspiraţiilor pe plan individual şi microsocial, şi unele aspecte ale configuraţiei lor pe un plan social mai amplu, în spaţiul macrosocial. Deoarece aspiraţiile se nasc şi evoluează în cadrul şi în con-

textul social în care trăiește individul, este firesc ca ele să suporte influența acestora și să înregistreze transformări odată cu schimbările ce au loc în viața socială. De aceea, modificările sociale profunde care au avut loc, precum și tendințele ce se deslușesc în pas cu dezvoltarea complexă și de perspectivă a vieții materiale și spirituale, impun cercetarea consecințelor acestor procese asupra mutațiilor calitative pe care le suferă aspirațiile tineretului. Fiind componentul cel mai dinamic al societății, care se apropie de nou și se încadrează în procesul dezvoltării cu mai multă rapiditate, tineretul se caracterizează prin aspirații ce suferă transformări mai evidente de la o perioadă la alta. De aici decurge necesitatea cunoașterii de către factorii educativi a orientării acestor aspirații.

Educația profesională ca obiectiv al educației*

Absolvent al Universității Michigan, doctor în pedagogie cu o teză despre John Dewey, Philip L. Smith funcționează în prezent la Universitatea de Stat Ohio, departamentul „Curriculum și Fundamentele Educației". Progresivist de formație dewey-istă, Philip L. Smith împărtășește credința că prin apelul la inteligență omul modern poate să-și reconstruiască societatea și să soluționeze problemele cu care este confruntat.

În articolul de față Philip L. Smith analizează una din noile orientări ale educației americane — „mișcarea pentru educația profesională" (career education), ale cărei programe se speră să rezolve probleme ca: 1. dezvoltarea unei etici adecvate a muncii ; 2. apropierea școlii și a elevului de realitățile social-economice ; 3. dezvoltarea la elevi a interesului și percepției privind poziția lor viitoare în societate. Totuși, deși recunoaște obiectivele acestea ca reale și utile în școala americană, Philip L. Smith critică pretenția unor susținători ai acestor programe, care afirmă că prin educația profesională vor fi rezolvate toate problemele școlii. Dar prin educație și școală, crede Philip L. Smith, trebuie să se urmărească nu numai educația profesională, ci mai ales formarea unui om care trăiește și participă inteligent la viața socială și culturală a comunității în care se află. Cu alte cuvinte, Philip L. Smith, ca și alți educatori, împărtășește credința clasică potrivit căreia obiectivul major al educației este formarea omului ca om. De asemenea, autorul arată că pretenția de a soluționa prin programele de pregătire profesională problemele mari ale societății americane contemporane este naivă, deoarece nu ia în considerație faptul că răspunsul la multe din aceste probleme nu se află în perimetrul școlii, ci în afara acestuia.

Clar, scris cu economie de cuvinte, într-o manieră analitică, studiul lui Philip L. Smith este destinat să amplifice înțelegerea și reflecția asupra unei din problemele majore ale școlii americane contemporane : raportul dintre educația generală și educația profesională.

N.S. și V.N.

În ultima decadă școlile americane au intrat dintr-o criză în alta. Faptul că cei aflați la conducerea educației nu au fost întotdeauna la înălțimea problemelor apărute nici nu mai trebuie comentat. Multe dintre problemele de care oamenii de școală au trebuit însă să se ocupe nu au fost altceva decît dificultăți curente, cu care este confruntată fiecare generație care încearcă să-și educe tinerii săi. Deciziile privind curriculum-ul, tehnicile de predare și organizarea generală a școlii sînt, cel puțin în parte, dependente de circumstanțele sociale și din această cauză trebuie reevaluate permanent. Dar problemele cu care aceste decizii se ocupă sînt, cu toate acestea, manifestări ale unor probleme educaționale perene. Există însă un număr mare de dificultăți în domeniul educației, care nu pot fi ușor explicate ca fenomene istorice recurente. Încercările de a le trata din această perspectivă lasă impresia unei neînțelegeri a naturii acestor dificultăți, deoarece ele cer răspunsuri ce nu pot fi înlocuite de paleative. Măsura în care problemele prezentate sînt diferite de cele ale trecutului este o consecință a faptului că o reformă efectivă trebuie să aibă obiective largi și să opereze schimbări constructive adînci.

Una din cele mai ambițioase scheme de reformă școlară propuse pînă acum este cea a educației profesionale. Această mișcare a acumulat destulă putere politică și continuă să atragă spriijn de la oamenii de profesie, cît și de la diletanți. În ultimii cîțiva ani se pretinde că s-au adunat peste o sută de milioane de dolari ca să se opereționalizeze programele „educației profesionale" (1). Una din surse subliniază că suma primită de la guvernul federal este de aproape o sută cincizeci de milioane dolari, reprezentînd în cea mai mare parte fonduri alocate de Oficiul de Educație al S.U.A. (2).

În acest context este important să examinăm premisele și argumentele folosite pentru susținerea „educației profesionale". Am vrea în primul rînd să examinăm „educația profesională" în termenii accesibilității ei ca ideal educativ, deoarece în mod curent susținătorii săi afirmă că aceasta poate reprezenta un ideal educativ mai bun decît oricare altul. Vom începe prin a analiza conceptele de bază ale „educației profesionale", care împreună cu interrelațiile lor formează schema inteligibilă a acestei teorii.

Aceasta nu este o sarcină ușoară, deoarece există cel puțin patru factori care fac o astfel de operație dificilă : 1. Conceptele care constituie schema teoretică a „educației profesionale" sînt vagi și rămîn nedezvoltate în multe privințe ; specialiștii admit adesea că termenii suferă de imprecizie și că mișcarea ca întreg nu este îndrumată de definiții universal acceptate (3) ; 2. este, de asemenea, un fapt recunoscut că adepții „educației profesionale" diferă în multe puncte importante ; adesea cei care diferă vor spune că acesta este un lucru bun și într-un anume sens ei pot să aibă dreptate ; dar în mod obișnuit această divergență produce o formă de ambiguitate, care apare ca o contradicție ; 3. susținerii acestei mișcări fac adesea afirmații care ambiționează să fie atît de cuprinzătoare, încît sînt cu totul neconcluzive ; încercînd să spună totul, ei sfîrșesc prin a nu spune nimic (4) ; 4. literatura despre „educația profesională" este extrem de variată, fiind astfel foarte greu de pus în acord ; din această cauză ai sentimentul că, indiferent ce spui, o să nedreptățești pe cineva.

În ciuda nenumăratelor încercări făcute de reprezentanții „educației profesionale" de a se disocia de conceptiile mai limitate ale „pregătirii profesionale", acest tip de educație este mai vechi și din el a crescut „educația profesională". Dar, în vreme ce liderii „pregătirii profesionale" argumentează că pregătirea vocațională este necesară în cele mai multe din cazuri, fără a absolutiza însă, susținătorii „educației profesionale", mult mai ambițioși decît predecesorii lor, susțin că programele acesteia sînt necesare și suficiente pentru toți cei care urmează să fie educați. Ca urmare, ei susțin că efortul de gîndire în educație ar trebui întotdeauna centrat pe problema obținerii unei profesii (5). Avem, prin urmare, în acest caz, de-a face cu un sistem care nu poate fi conceput ca o porțiune a educației și nici ca o disciplină separată asemenea „pregătirii profesionale". „Educația profesională" face, deci, din succesul într-o profesie, obiectivul specific al educației și scopul ei principal (6). „Educația profesională" devine astfel o nouă paradigmă a educației (7). Interesele privind cariera viitoare devin o parte integrantă a pregătirii fiecărui elev din momentul în care el intră în școală. Fiecare disciplină pe care el urmează să o studieze va fi în mod vizibil legată de viața adultă. Se afirmă astfel că tot ceea ce este predat în școală poate să contribuie la pregătirea pentru o carieră și că profesia viitoare este implicată în fiecare experiență de învățare de la grădiniță pînă la universitate și dincolo de aceasta (8). Ca urmare, fiecărui profesor i se cere să sublinieze contribuția materiei la succesul într-o carieră viitoare (9). Acest lucru este subliniat în cadrul fiecărei discipline predate, pentru fiecare elev și nu numai în clase speciale, desemnate pentru cei care urmează „să lucreze" (10).

(continuare în pag. 57)

* PHILIP L. SMITH, *Career Education as an Educational ideal*, 20 p. Prezentarea rezumativă și traducere de dr. NICOLAE SĂCĂLIȘ și VIOREL NICOLESCU.

INTUIȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MODERN AL MATEMATICII

Dr. N. OPRESCU

1. Prin introducerea noului sistem de predare-învățare a matematicii, țara noastră se înscrie alături de țările cu un învățămînt modernizat încă de la primele verigi, de la grădiniță și din învățămîntul primar. Se realizează unitate și continuitate între activitățile matematice din grădiniță și studiul matematicii în școală și se pun bazele formării unei gîndiri moderne care se realizează în mod unitar, pe tot parcursul școlarității.

Știința matematicii pe care o învață copilul, începînd din clasa I, conține vechile adevăruri matematice gîndite și interpretate într-o manieră nouă. Esența modernizării învățămîntului matematic la clasele mici constă tocmai în acest mod nou de a prezenta, de la început, conceptele matematice într-o ținută științifică, de a gîndi și interpreta numerele naturale și operațiile aritmetice cu aceste numere pe baza mulțimilor (A. Révuz, H. Freudenthal ș.a.).

Învățămîntul modern al matematicii urmărește să formeze la elevi spiritul matematic, să-i pună în situația de a gîndi matematica, încă din clasa I, în manieră modernă și pe tot parcursul școlarității să completeze și să adîncească, prin cerințele unitare ale matematicii, acest mod de a gîndi.

În rîndul cadrelor didactice circulă impresia că învățămîntul modern al matematicii prezintă o altă matematică, mult mai abstractă, și de aceea rolul intuiției ar fi diminuat. Practic, am întîlnit lecții în care, unii învățători se rezumă la utilizarea figurilor geometrice (din jocul mulțimilor), care au dimensiuni atît de mici încît copiii întîmpină dificultăți în mînuirea lor — piesele din jocul „Logi II" și desene privind reprezentarea mulțimilor. Oare materialul didactic tradițional (bețișoare, bile, figuri decupate etc. etc.) nu-și mai găsește utilizare în învățămîntul modern al matematicii ? Oare copilul de 6 ani și-a transformat modul de a gîndi și poate renunța la operațiile concrete cu mulțimi de obiecte ?

La vîrsta de 6 ani, copilul se găsește în stadiul operațiilor concrete, fiind capabil să înțeleagă, intuitiv, principiile de bază ale matematicii. Dar el realizează aceasta prin operații concrete.

Matematica modernă, deși aparent abstractă, se cere a fi învățată prin bogate mijloace concrete care să implice gîndirea logică în operații efectuate cu obiectele. Mai mult decît în oricare alt domeniu, materialele didactice utilizate în învățarea matematicii trebuie ca, atît prin structura, cît și prin modul lor de folosire, să conțină elemente care să stimuleze operațiile intelectuale, să sugereze generalizări, să mobilizeze elevii la actul cunoașterii ; acțiunea cu ele să dea naștere la imagini intuitive cu caracter dinamic care să se transpună în acțiuni mintale.

Psihologia genetică (J. Piaget) a demonstrat că elementul fundamental al gîndirii nu sînt imaginile — cum considera psihologia clasică —, ci schemele mintale, structurile operaționale. Formarea noțiunilor nu constă într-o simplă imprimare a imaginilor în mintea elevilor, ci în operații executate mai întîi pe plan concret (operații cu obiectele) și apoi pe plan mintal.

După opinia psihologiei acționale (Piaget, Bruner, Galperin ș.a.), „izvorul și mediul inteligenței îl constituie acțiunea", dar „acțiunea adevărată", concretă. Trăsătura esențială a gîndirii logice este de a fi operativă, adică de a prelungi acțiunea interiorizînd-o. „Operațiile nu sînt altceva, spune J. Piaget, decît produsul interiorizării și al coordonării acțiunilor, în așa fel încît fără activitate nu ar putea exista o înțelegere autentică" [1].

Așadar, înainte de a se aplica propozițiilor, enunțurilor verbale, logica se organizează în planul acțiunilor obiectuale, al operațiilor concrete. De aceea, procesul de învățare trebuie să însemne mai întîi

1. După H. AEBLI, *Didactica psihologică* (trad.) București, E.D.P., 1973, p. 6.

efectuarea unor acţiuni concrete, operaţii cu obiectele, care se structurează şi se interiorizează, devenind operaţii logice, abstracte.

Particularităţile gîndirii copilului de 6 ani, care se găseşte în stadiul operaţiilor concrete, impun o bogată bază intuitivă, bineînţeles fără a „îneca" gîndirea în intuiţie.

Aşa cum arată Piaget, imaginea constituie suportul gîndirii, percepţia fiind baza de plecare pentru noţiune. Dar, pe măsură ce noţiunea se dezvoltă, îşi îmbogăţeşte conţinutul prin intermediul acţiunii, percepţia joacă un rol tot mai diminuat. Are loc „o negare dialectică a percepţiei de către noţiune, accentul căzînd pe acţiune", aşa cum arată Mielu Zlate[2].

Aceasta se produce printr-un proces de ridicare treptată către concept, prin niveluri succesive în care relaţia între concret şi logic se modifică în direcţia esenţializării realităţii. În acest proces trebuie valorificate bogatele niveluri de intuiţie, căutîndu-se forma adecvată nivelului respectiv. Astfel, valorificarea experienţei empirice a copilului, sesizarea adevărurilor matematice în realitatea înconjurătoare, operaţii cu mulţimi concrete de obiecte, limbajul grafic.

a) Valorificarea experienţei empirice a copilului

Copilul vine în ciclul primar cu o experienţă dobîndită, în mare parte, pe cale empirică, prin contactul spontan cu mediul înconjurător. Această experienţă trebuie valorificată, reorganizată, reorientată, introducîndu-l pe copil în cunoaşterea ştiinţifică.

În predarea matematicii la clasa I se neglijează, uneori, experienţa copilului în ceea ce priveşte cunoaşterea empirică a numărului, numărarea, operaţiile aritmetice, reprezentările spaţiale. Cînd vine la şcoală, copilul are o reprezentare, cît de vagă, despre număr, cunoaşte denumirea numerelor şi o bună parte din şirul numerelor naturale. Sarcina şcolii ar fi să completeze şi să reorganizeze reprezentările copilului despre număr şi să umple cu conţinut „cuvintele-număr" prin înţelegerea esenţei conceptului de număr natural.

Copiii care au frecventat grădiniţa, fie şi numai la grupa mare, au reprezentări bogate şi mai precise despre număr, ei făcînd bogate exerciţii de gîndire logică pe mulţimi concrete. De aceea, predarea matematicii la clasa I n-ar trebui să fie luată de la început, cu o risipă de timp (24 de lecţii) pentru a introduce, pe o bază mult prea bogată în intuiţie cu exces de imagini viu colorate, elementele pregătitoare pentru însuşirea noţiunilor de număr natural şi operaţii aritmetice fundate pe mulţimi. Ar fi necesară valorificarea experienţei copiilor, actualizarea, completarea şi precizarea cunoştinţelor dobîndite în grădiniţă la activităţile matematice.

b) Sesizarea adevărurilor matematice în realitatea înconjurătoare

Copiii trebuie ajutaţi să sesizeze „fenomenul" matematic în realitatea înconjurătoare. Înainte de a construi mulţimi de obiecte după un criteriu indicat (stabilit), elevii trebuie să fie puşi în situaţia de a constata şi descoperi existenţa unor mulţimi în mediul apropiat, care cad sub simţurile lor, şi apoi în mediul mai îndepărtat, din experienţa lor de viaţă.

Considerăm că nu se diminuează valoarea învăţămîntului matematic dacă, pentru început, copiii înţeleg noţiunea de mulţime în sensul de colecţie, grămadă, urmînd ca pe parcurs ea să fie extinsă şi adîncită, să capete mai multă precizie[3]. Astfel, ei pot ilustra noţiunea de mulţime prin obiectele din clasă (bănci, tablouri, cărţi, ghiozdane, caiete etc.), ca şi prin obiecte (fiinţe sau lucruri) cunoscute din experienţa de viaţă (păsări, copaci, flori etc.). Desigur, în această etapă, atributul (însuşirea) care caracterizează obiectele ce aparţin mulţimii respective este intuit de copii, sesizat prin experienţa lor spontană, şi nu determinat precis (sexul, mediul de viaţă, ordinul sau clasa căreia aparţin). Grupările naturale, totuşi, nu sînt arbitrare, ci motivate de apartenenţă, de proprietatea care le caracterizează şi care ne dă posibilitatea să le considerăm obiecte ale mulţimii respective. Are loc aici, deşi la un nivel elementar, o operaţie de clasificare, de selecţionare a acelor obiecte care întrunesc criteriul ales, au proprietatea sau însuşirea care caracterizează mulţimea respectivă.

Exerciţii de sesizare a „fenomenului" matematic se pot face mai ales în stabilirea relaţiilor dintre mulţimi, în compararea mulţimilor prin procedeul formării perechilor („unu la unu"). Se pot compara o mulţime de cărţi cu o mulţime de caiete, băieţi-fetiţe, bănci-elevi, scaunele băncilor-elevi. Pentru mulţimile cu „tot atîtea" obiecte se pot compara mulţimi de elevi-paltoane, elevi-ghiozdane ş.a.

Putem efectua cu copiii clasificări de genul : băieţi-fetiţe = copii ; cîine-pisică = animale domestice ; urs-lup = animale sălbatice ; vrăbiuţe-rîndunele = păsările etc.

Mulţimi şi relaţii între mulţimi pot fi cunoscute de copii şi în cadrul diferitelor ilustraţii (tablouri, ilustraţiile din carte) în care ei sînt conduşi să sesizeze noţiu-

2. MIELU ZLATE, *Empiric şi ştiinţele în învăţare*, Bucureşti, E.D.P., 1973.

3. Vezi N. OPRESCU, *Modernizarea învăţămîntului matematic în ciclul primar*, Bucureşti, E.D.P., 1974.

nea sau relația respectivă în imaginile care prezintă aspecte din viață (copii care se joacă cu mașinuțe, cu mingi, iepurași, cățeluși, păsărele etc.).

Acest contact al copilului cu noțiunea de mulțime, relații între mulțimi nu are numai o funcție constatativă, ci și una operațională. Stabilind criteriul, atributul pe care trebuie să-l aibă obiectele mulțimii date, cerem copiilor să determine conținutul mulțimii și relațiile ei cu alte mulțimi. Cînd în cadrul mulțimii copiilor separăm băieții de fetițe, avem de-a face cu două submulțimi. Putem forma însă și mulțimi independente de băieți și de fetițe. La fel dacă din mulțimea băieților formăm două echipe de joc.

În sistemul modern de predare a matematicii la clasa I se insistă foarte mult pe exersarea copiilor în sesizarea mulțimilor și a relațiilor dintre ele în realitatea înconjurătoare sau în ilustrații, desene care redau această realitate. În unele manuale sînt prezentate pe cîte o pagină mulțimi („familii") de flori, de copaci, de animale, de persoane, de obiecte ale școlarului etc. [4].

c) Operațiile cu mulțimi concrete de obiecte

Așa cum arată Piaget, la vîrsta școlară mică, mai ales la 6 ani, gîndirea copilului se află în stadiul operațiilor concrete, cînd el este capabil să înțeleagă intuitiv, prin operații concrete, principiile de bază ale matematicii.

Înainte de a cunoaște numerele naturale și operațiile aritmetice cu numere naturale, copilul trebuie pus în situația de a descoperi proprietățile caracteristice ale acestora în cadrul unor operații efectuate cu mulțimile de obiecte. Operațiile logice trebuie cunoscute, descoperite mai întîi în acțiunile concrete cu obiectele și apoi interiorizate ca structuri operatorii ale gîndirii. De aceea, elevii sînt puși în situația de a forma mulțimi de obiecte după un *criteriu stabilit*, de a *demonstra* apartenența sau neapartenența unui obiect la mulțimea dată, de a „construi" mulțimi între care se poate stabili o relație anumită, de a efectua operații cu mulțimile.

Nu este vorba de o simplă colecție de obiecte cu care copilul se joacă, ci de mulțimi de obiecte semnificative, care poartă în ele principiile și legitățile matematice pe care elevii sînt ajutați să le descopere și să le înțeleagă manipulînd mulțimile concrete de obiecte, acționînd cu ele.

— Pot fi utilizate, în acest scop, **obiecte naturale** (nasturi, creioane, pietricele etc.), precum și figuri decupate (ciupercuțe, iepurași, fluturași, florî etc.), care se așază pe stelaj, pe flanelograf sau pe tabla magnetică.

— Pot fi utilizate însă și unele **substitute ale mulțimilor concrete.** De exemplu, **colecția de bețișoare** și „mașina cu bile" sau socotitorul. Acestea au calitatea că prezintă mulțimile, relațiile dintre mulțimi, operațiile cu mulțimi la un nivel de generalizare mai înalt decît operațiile cu mulțimi concrete de obiecte. Bețișorul nu este luat ca obiect cu proprietăți fizice multiple (culoare, mărime, grosime), ci ca simbol al obiectelor care compun mulțimea. În același timp, bețișoarele (bilele), putînd fi manevrate ca obiecte independente, au un caracter mai concret decît rigletele care prezintă numărul global, prin indicarea cu o linie a unităților din care este alcătuit. La efectuarea operației de reuniune a mulțimilor, cînd lucrează cu bețișoare, copiii au prilejul să sesizeze obiectele mulțimii nu numai pe cale vizuală, ci și pe cale tactilă și chinestezică, nu numai constatînd existența celor două mulțimi pe care le reunesc, ci compunîndu-le mai întîi și apoi reunindu-le.

La efectuarea scăderii, elevul face mișcarea de scoatere, de dare la o parte a submulțimii care se scade. Copiii cu un nivel de dezvoltare mai slab au posibilitatea să intuiască mai clar elementele submulțimii respective. Cu rigletele nu se poate demonstra în mod convingător scăderea.

Locul și utilitatea bețișoarelor și a bilelor se impun mai ales cînd se depășește cercul numerelor 0-10 și cînd se pun bazele sistemului zecimal de numerație (sistemul numerelor cu baza 10). Ideea „zecea ca unitate de calcul" nu se poate demonstra cu nimic mai convingător decît cu legarea celor zece bețișoare în mănunchi. La fel componența sutei din zece mănunchiuri de cîte zece bețișoare, operațiile de adunare și scădere a numerelor formate din zeci. Nu mai vorbim de operațiile de adunare și scădere cu trecere peste zece, care se învață în clasa a II-a.

Prin sublinierea utilității bețișoarelor și a bilelor nu vrem să diminuăm întru nimic **prezența rigletelor în rîndul materialului didactic propriu învățării matematicii la clasa I.** Dimpotrivă, considerăm că printr-un astfel de material didactic ne apropiem și mai mult de predarea modernă a matematicii.

Rigletele prezintă „fenomenul" matematic la un nivel mai înalt de abstractizare și generalizarea avînd, atît prin culoare cît și prin dimensiuni, o valoare simbolizatoare mai mare decît celelalte materiale didactice ; ele îi dau copilului, cu mai multă precizie, „imaginea" mulțimilor, elementele acestora fiind marcate numai simbolic. La fel în ceea ce privește operațiile cu mulțimi, efectuate cu riglete, acestea apropie pe copii de structurile logice și ușurează interiorizarea lor.

4. ANNMARIA UBERTI GOTTI, *Le nuova matematica*, Signorelli, Milano, 1977.

Autorii „numerelor în culori" (Cuisinnaire-Gattegno) le-au conceput, însă, nu ca simple imagini pe care copilul să le privească şi să le deseneze, recunoscînd în ele numerele respective, ci ca nişte corpuri paralelipipedice din lemn (sau alt material), avînd secţiunea de 1 cm^2 şi lungimea între 1—10 cm. În aceste condiţii, copilul are posibilitatea să manevreze aceste corpuri (beţişoare colorate) şi să efectueze cu ele operaţii. Acestea îl ajută pe copil să transfere operaţiile cu riglete în operaţii cu numerele.

Materialul didactic cel mai propriu pentru a demonstra cu multă exactitate şi precizie mulţimile, relaţiile dintre mulţimi, ca bază a formării noţiunii de număr natural, şi operaţiile cu mulţimi, ca bază a operaţiilor cu numere naturale este constituit din **truse (blocurile logice ale lui Z. P. Dienes, jocul mulţimilor, „Logi II")**. Prin faptul că atributul după care se constituie mulţimile cu figuri geometrice sau piesele trusei „Logi II" este precis determinat (formă, culoare, mărime, grosime), structurile logice se pot demonstra cu acestea în mod riguros matematic. De aceea, acesta reprezintă materialul didactic concret cu cea mai bogată încărcătură logică, cu posibilităţile cele mai mari de a-i ajuta pe copii să înţeleagă — cu precizie şi siguranţă — relaţiile dintre mulţimi, operaţiile cu mulţimi.

Este important de reţinut faptul că, în utilizarea acestui material cu mari valenţe de simbolizare, se cere să se insiste asupra esenţialului. Coarda, şnurul, sîrmuliţa care delimitează mulţimea reprezintă materiale care-l sprijină pe copil să formeze mulţimi de obiecte după atributul stabilit (pătrate, cercuri roşii, triunghiuri subţiri), dar un element secundar. Dat fiind, însă, faptul că se insistă prea mult asupra lui, în unele cazuri, copiii au ajuns să-l generalizeze ca element definitoriu al mulţimii : avem o mulţime de pătrate atîta timp cît ele sînt înconjurate de sîrmuliţa galbenă ; dacă am luat sîrmuliţa, copilul a răspuns că nu mai avem o mulţime de pătrate pentru că nu sînt înconjurate de sîrmuliţă. Deci nu criteriul de clasificare (atributul, însuşirea caracteristică) defineşte mulţimea, ci diagrama Venn.

De asemenea, am constatat că în această etapă, cînd copiii au o oarecare experienţă în operarea cu mulţimi de obiecte, nu li se acordă independenţa cuvenită în sensul de a forma mulţimi după atributul indicat, ci li se comandă pas cu pas, activitatea lor rezumîndu-se la o simplă executare a comenzilor şi la o constatare a ceea ce au făcut („formaţi în stînga mulţimea cercurilor roşii şi în dreapta mulţimea pătratelor").

În operarea cu piesele jocurilor logice, copiii se găsesc foarte aproape de operarea cu structuri logice. De aceea, „comenzile" trebuie să lase mai mult loc pentru independenţa, iniţiativa şi inventivitatea copilului („formaţi o mulţime din piese de aceeaşi culoare sau aceeaşi formă sau aceeaşi culoare şi aceeaşi formă").

d) Reprezentările grafice

Limbajul grafic este foarte apropiat de cel noţional, face legătura între concret şi logic, între reprezentare — care este prin excelenţă senzorială — şi concept, care este idee, şi anume, ideea despre esenţialul unei categorii de obiecte sau fenomene. Între cele două nivele, interacţiunea este continuă. Ea este mijlocită de formaţiuni mixte concepto-figurale, imagini esenţializate, schematizate care beneficiază — prin generalitatea semnificaţiilor purtate — de apartenenţa la reţeaua conceptuală şi, prin impregnarea lor senzorială, de aportul inepuizabil al concretului.

Imaginile mintale — ceea ce reţinem în gîndire într-o formă figurativă, de simbol sau abstractă şi mult apropiată operaţiei intelectuale despre obiectele, procesele şi evenimentele realităţii — formează sursa principală a activităţii gîndirii şi imaginaţiei. Generate în mod continuu de interacţiunea noastră cu lumea înconjurătoare, imaginile mintale se interpun între noile stimulări şi răspunsuri, mediind, în sensul cel mai larg al cuvîntului cunoaşterea realităţii [5].

Reprezentarea prin semne grafice a mulţimii, a relaţiilor dintre mulţimi, a operaţiilor cu mulţimi formează în mintea elevului suportul concret, încărcat de logic, care nu sugerează simple imagini ale obiectelor (imagini senzoriale, iconice), ci **imagini constructe mintale** pe care le obţine în urma acţiunii cu obiectele şi care pot reflecta aspectul operativ, dinamic, tendinţa spre ajustare şi organizare a informaţiilor existente în contextul constructului mintal dat.

Se produce o operaţie de generalizare atunci cînd elevul este condus să exprime prin semne grafice simple (puncte, linii, cerculeţe, figuri geometrice) ideea generală care se desprinde în urma operaţiilor efectuate cu mulţimile concrete de obiecte. Semnul grafic evocă obiectele pe care le reprezintă ca element al mulţimii. Criteriul de apartenenţă la o mulţime sau alta (culoare, formă, mărime) a rămas doar în mintea elevului ca o structură logică. El exprimă grafic fenomenul matematic pe baza înţelegerii lui, a sesizării esenţialului, ceea ce înseamnă de fapt înţelegerea definiţiei lui.

Noţiunea de „element al mulţimii" nu este proprie pentru mulţimile concrete. Acolo putem vorbi de „obiect al mulţimii", orice mulţime concretă fiind formată nu din „elemente" ci din „obiecte". „Ele-

5. ANA TUCICOV-BOGDAN, *Psihologie generală şi psihologie socială*, Bucureşti, E.D.P., 1973, p. 8.

mentul" se notează cu un semn (simbol) grafic simplu şi simbolizează orice obiect care aparţine mulţimii conform atributului stabilit.

Nivelurile de intuiţie prezentate aci nu se succed linear în formarea conceptelor matematice. La fiecare nivel, prin care ne apropiem de concept, există o îmbinare complexă între concretul cel mai concret şi imagini, între senzorial şi logic. De aceea, nu este vorba de o parcurgere rigidă, liniară a acestor etape, ci de o organizare şi dirijare raţională a relaţiei intuitiv-logic adecvat conceptului respectiv şi condiţiilor concrete în care se desfăşoară activitatea. Important este ca activitatea fecundă a elevilor să fie dirijată pe linia esenţei conceptului respectiv. Astfel : în formarea mulţimilor, pe linia atributului pe care trebuie să-l îndeplinească elementele mulţimii ; în formarea noţiunii de număr, pe linia clasei de echivalenţă a mulţimilor echipotente ; în operaţia de adunare, pe linia reuniunii mulţimilor care trebuie nu numai constatată, pe un desen din manual, ci operată prin manevrarea obiectelor la nivele diferite de concept logic.

Considerăm binevenite căutările învăţătorilor care confecţionează cu inventivitate material didactic adecvat necesităţilor predării matematicii la clasa I. Important este să se producă o îmbinare raţională între materialul didactic modern şi cel tradiţional şi o utilizare a lui (ca volum, în momentul potrivit) corespunzător nivelelor de ridicare de la concret la logic.

În perspectivă, ar fi necesar să se tipizeze şi să se omologheze materialul didactic validat de practică a fi cel mai util şi să se producă în serie.

FAMILIARIZAREA ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR CU UNELE NOŢIUNI DE ECOLOGIE*

Lector univ. dr. NATALIA POPA
Univ. Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca
Prof. ANA CODRIN

1. Problema

Discutată frecvent, din unghiuri de vedere diferite, problema corelaţiei dintre treptele şcolare rămîne o problemă de perenă actualitate şi suscită într-o măsură tot mai mare atenţia specialiştilor.

În conjunctura actuală şi în perspectiva viitoarelor dezvoltări ale învăţămîntului nostru, exigenţele pe care viaţa socială le impune solicită asigurarea unui flux continuu al legăturilor pe verticală şi orizontală al cunoştinţelor de-a lungul întregii şcolarităţi. În cadrul fiecărei discipline şi al disciplinelor înrudite se urmăreşte dezvoltarea cu preponderenţă a curiozităţii şi interesului epistemic al copilului.

Desigur, cunoaşterea nu reprezintă un scop în sine. Înainte de toate copilul trăieşte şi se dezvoltă în lumea infinit de variată a fenomenelor naturii, a vieţii

* Ideile din acest articol au fost prezentate şi la Sesiunea ştiinţifică a cadrelor didactice, cercetătorilor şi studenţilor din Universitatea Babeş-Bolyai, mai 1978.

sociale și a mediului ce-l înconjură. Programele de învățămînt pentru clasele mici direcționează, în linii mari, activitatea școlară pentru cunoașterea științifică și apărarea acestui mediu. Dar, cu toată atenta triere a noțiunilor propuse a fi transmise elevilor la aceste vîrste, manualele nu au depășit în suficientă măsură caracterul simplist, uneori limitat de prezentare a unor plante și animale. Se uită adesea că astăzi copiii vin la școală cu un bagaj de cunoștințe mult mai bogat decît acum 30 de ani și că influențele exercitate de mass-media produc o puternică impresie și asupra vîrstelor mici. „Greșala de a limita și simplifica la maximum informațiile despre natură și mediul înconjurător a caracterizat decenii de-a rîndul procesul de instruire în școala elementară"... remarcă pe bună dreptate L. V. Zankov [1].

Se scapă din vedere importanta problemă a prezentării unui grup de informații, fie ele cît de elementare, cu privire la asigurarea echilibrului ecologic al naturii, cu privire la degradarea primilor factori ai vieții **apa, aerul** și **solul** de către o serie de noxe industriale specifice, caracteristice secolului XX.

Ocrotirea naturii și protecția mediului ambiant nu este în prezent numai o problemă biologică. Ea este și rămîne și pe viitor o problemă pedagogică, etică și sociologică, care angajează atît pe elevul din clasa I, cît și pe cel din clasa a XII-a, pe tineri și adulți, pe toți oamenii.

Din ciclul științelor biologice **ecologia** se distinge ca fiind disciplina cea mai apropiată de aceste scopuri și finalități ale actelor educative, atît prin caracterul ei pregnant interdisciplinar, cît mai ales prin aspectele ei concrete, practic-aplicative.

2. Pornind de la dezideratele exprimate mai sus, în anul școlar 1976—1977 am organizat un experiment la clasa a IV-a (învățător Cîmpeanu F.) prin care am urmărit introducerea și familiarizarea elevilor cu unele noțiuni de ecologie folosind **jocul didactic** și **învățarea prin descoperire.** Am ales obiectul Cunoștințe despre natură, capitolul „Vietuitoare". Pornind de la ipoteza că noțiunile de **biotop, biocenoză, lanț trofic, ecosistem, mediu biotic** și **abiotic** nu sînt noțiuni atît de inaccesibile așa cum apar la prima vedere (fiind de fapt redate într-o formă simplificată în manual), am organizat 5 lecții experimentale : trei teoretice, una de laborator și alta practică pe teren, cu demers **inductiv** și **deductiv** și cu organizare de la **apropiat** la **îndepărtat** pentru a-i familiariza pe elevi cu conceptele teoretice reflectate în zona locală și implicit și cu formele de poluare. Paralel, în cadrul **cercului tinerilor ecologi** organizat pe școală au intrat și cîțiva elevi din clasa a IV-a care au studiat împreună cu colegii mai mari gradul de poluare a diferitelor zone din cartier.

Pentru a cunoaște vocabularul biologic, respectiv aria cunoștințelor existente la elevi, la lecția cu tema „Răspîndirea plantelor în natură" am folosit un **joc didactic** sub formă de rebus prin care elevii erau solicitați să completeze pe orizontală spațiile cu denumiri de plante și animale cunoscute de ei și să specifice și mediul din care fac parte. (deal munte, baltă). Acesta a constituit suportul teoretic pentru introducerea noțiunilor de biotop și biocenoză cu definițiile aproximative, în conformitate cu principiul accesibilității. De exemplu : „Locul în care trăiesc împreună un număr de plante și animale poartă denumirea de biotop (bios=viață), sau : „Toate animalele și plantele dintr-un mediu de viață formează biocenoza" ; „Unitatea dintre biotop și biocenoză se numește ecosistem" (pădurea, balta, acvariul etc.).

Paralel cu desfășurarea discuțiilor, fiecare elev și-a completat spațiile libere din rebus cu literele potrivite (vezi schița nr. 1), iar în final în dreptul mediilor de viață (baltă, deal, munte) și-au notat : **biocenoză de pădure, biocenoză de baltă, biocenoză de deal.**

Intuind desenele din manual la tema „Animale vertebrate și nevertebrate" s-a scos în evidență, cu ajutorul elevilor, noțiunea de **lanț trofic,** producători, consumatori de gradul I (ierbivore) și de gra-

COMPLETATI SPATIILE DE MAI JOS CU LITERE CARE SA FORMEZE CUVINTE: PLANTE SI ANIMALE . SCRIETI DIN CE FEL DE MEDIU DE VIATA FAC PARTE (deal munte balta)

P	A	P	U	R	A				
R	A	C	U	S	O	R	I		
I	N	S	E	C	T	E			
N	U	F	E	R	I				
B	R	O	A	S	T	E			
A	L	G	E						
L	I	N	A	B	R	O	A	S	T	E	I
T	R	E	S	T	I	A			
I	E	R	B	U	R	I			

mediu de balta
BIOTOP DE BALTA

S	T	E	J	A	R	U	L
A	L	U	N	U	L		
U	L	M	U	L			
A	R	T	A	R	U	L	
G	H	I	O	C	E	I	
V	I	O	R	E	L	E	
T	O	P	O	R	A	Ș	I
I	E	P	U	R	E	L	E

mediu de deal
BIOTOP DE DEAL

B	R	A	D	
Z	M	E	U	R
F	R	A	G	I
M	U	R	U	L
F	A	G	U	L
U	R	S	U	L
V	U	L	P	E

mediu de munte
BIOTOP DE MUNTE

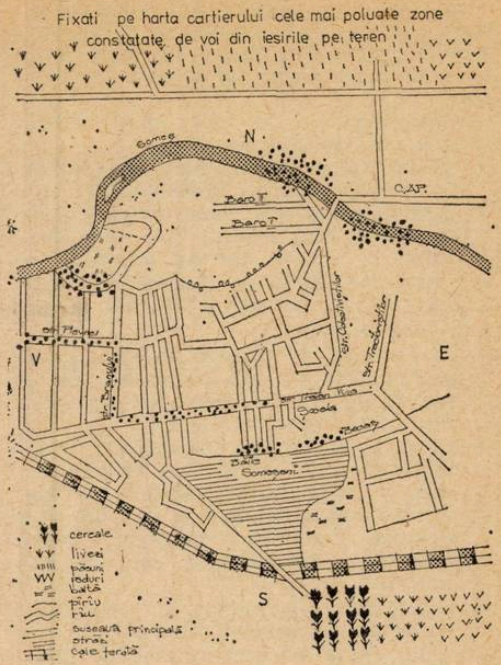
[1] L. V. ZANKOV, *Convorbiri cu învățătorii*, convorbirea a IV-a, E.D.P., București, 1972, p. 60.

dul II şi III (carnivore). Pentru fixarea acestor noţiuni s-a folosit o fişă de lucru pe care elevii au lipit din setul de desene decupate animalele, clasificîndu-le în vertebrate şi nevertebrate, pregătind astfel tema „Legătura dintre plante şi animale". La această lecţie, elevii au încercat în mod independent alcătuirea de lanţuri trofice folosindu-se de alt set de desene decupate (plante şi animale) şi ghidîndu-se după planşa din manualul lor de clasa a IV-a pag. 95 la care există un lanţ trofic drept model (varză, iepure, lup).

Lecţia practică, care s-a desfăşurat sub forma unei excursii didactice, a oferit elevilor numeroase posibilităţi de a intui pe teren diferite „biotopuri" şi „biocenoze" pe care le-au localizat, conform notelor culese pe teren, într-o altă oră, pe schiţa hărţii cartierului Someşeni în care locuiesc, trăiesc şi învaţă.

Din orele la dispoziţia învăţătorului s-a ţinut o lecţie cu tema „Poluarea chimică în cartierul nostru".

Cele mai spectaculoase rezultate au fost cele obţinute însă de echipa de cercetare, care a lucrat după un plan ce a cuprins următoarele :



Numele şi prenumele	Tematica	Observaţii culese pe teren
Tătaru Maria Irimie Alex. Lungu Ileana	Poluarea sonoară de pe şoseaua principală a cartierului (zgomotul maşinilor) ; poluarea chimică.	Cercetarea autovehiculelor care produc cele mai puternice zgomote, intensitatea circulaţiei. Ce zone din localitate sînt mai afectate de zgomote ? Ce modificări se înregistrează la construcţiile de pe marginea şoselei din cauza trepidaţiilor provocate de maşini ? Care sînt consecinţele acestor zgomote asupra organismului uman ? În orele de vîrf cîte maşini circulă în 15 minute ?
Gorea Ileana Găzdac Maria	Poluarea cu substanţe chimice, deşeuri provenite de la fabricile din vecinătatea cartierului.	Ce fel de reziduuri industriale şi deşeuri sînt eliminate în urma proceselor tehnologice ? Sub ce formă apare poluarea de la fabricile amplasate în imediata vecinătate a cartierului ?
Vincze Ioan Cuibuş Ioan Fodoreanu M.	Poluarea rîului Someş, cunoaşterea surselor de poluare a rîului (deşeuri industriale, resturi menajere), densitatea populaţiilor în biocenoză.	Ce culoare are mîlul apei cuprins între fabrica Someşul şi staţia de epurare a apei ? Discuţii cu şoferii din C.A.P., sesizarea locurilor de deversare a uleiurilor din motor în Someş. Cercetarea zonei poluate a rîului cu reziduuri rezultate de la grajdurile C.A.P.-ului din localitate. Discuţii cu personalul calificat de la staţia de epurare a apei situată în apropierea cartierului. Ce ape reziduale sînt captate pentru purificare şi ce rezultă în urma procesului tehnologic.
Orosz Eva Căpuşan Ioan	Cunoaşterea factorilor care micşorează debitul de apă al pîrîului Becaş între băile Someşeni şi şcoală.	Cercetarea surselor de poluare a acestui pîrîu ; dacă resturile menajere aruncate de cetăţenii care au gospodării în vecinătatea pîrîului dăunează asupra biocenozei ? Cum arată mîlul, vieţuitoarele etc. ; la ce se foloseşte apa din acest pîrîu.

În cele ce urmează dăm spre exemplificare cîteva dintre constatările, rezultatele şi propunerile făcute de către elevii care au făcut parte din echipa de cercetare :

— autovehiculele cu tonaj mare produc cele mai mari zgomote ;
— intensitatea cea mai mare a circulaţiei s-a remarcat între orele 10—15 ;
— cele mai afectate zone (poluare sonică) sînt : Str. Traian Vuia, Str. Branului şi o parte din str. Plevnei ;
— unele construcţii de case de pe marginea şoselei au pereţii fisuraţi şi sînt dereglate planic ;
— în timp de 15 minute au circulat pe şoseaua Traian Vuia un număr de 110 maşini de diferite tipuri (în perioadele de vîrf a circulaţiei) ;
— fabricile învecinate depozitează deşeuri, reziduuri industriale în rîul Someş şi pe malurile acestuia (resturi de la materialele de confecţii din lînă, bumbac, materiale plastice, becuri arse, cutii de conserve, cutii de carton etc.) ;
— mîlul apei este poluat în permanenţă datorită tractoarelor şi maşinilor de tonaj mare care-şi deversează uleiurile de la motoare în rîul Someş ;
— staţia de epurare a apei captează apele din canalele municipiului Cluj-Napoca, iar din procesul tehnologic rezultă gazul metan care este îmbuteliat, precum şi îngrăşămintele minerale (azotatul de amoniu) ;
— atît biocenoza din rîu, cît şi flora şi fauna de pe mal sînt foarte sărace ; echilibrul ecologic nu este şi nici nu poate fi asigurat ; doar după ploaie mîlul şi apa devin mai curate ; foarte mulţi dintre peşti mor ;
— apa din rîul Someş şi din pîrîul Becaş este folosită în mare măsură în agricultură, în C.A.P. şi în gospodăriile individuale ale cetăţenilor.

3. Concluzii

Deşi în lucrarea de faţă nu ne-am propus să ajungem la concluzii valide care să exprime în procente eficienţa strategiilor utilizate, putem aprecia să receptivitatea şi simţul de răspundere al elevilor a crescut, puşi fiind faţă în faţă cu realitatea.

a) În urma impresiilor culese atît din ieşirile pe teren, cît şi din activităţile desfăşurate de elevi la lecţii am putut desprinde faptul că ei s-au familiarizat şi chiar şi-au însuşit unele cunoştinţe de ecologie, fără să depăşească nivelul manualului, că interpretează la nivelul vîrstei aceste cunoştinţe, sesizează diferenţele tipice şi semnificative dintre un mediu poluat şi altul mai puţin poluat, ştiu ce înseamnă un echilibru biologic şi la ce consecinţe dezastruoase se poate ajunge prin modificări substanţiale ale acestui echilibru.

b) Încercarea noastră de a introduce cîteva noţiuni de ecologie la clasa a IV-a s-a soldat cu unele rezultate îmbucurătoare oglindite nu numai în procentul ridicat al notelor mari obţinute la clasa experimentală faţă de cea de control, dar mai ales în seriozitatea şi interesul acordat studiului, a descoperirii relaţiilor de cauzalitate între diferitele procese şi fenomene studiate. Putem aprecia că analiza făcută de elevii clasei a IV-a asupra unui material concret : planşă, animal, hartă, fenomen etc. cu o anumită motivaţie, scop, finalitate este mult mai eficientă decît aceeaşi analiză făcută numai de profesor.

c) În altă ordine de idei, interdependenţa dintre fenomenele studiate, inclusiv ale celor ecologice propuse, a căpătat o valoare epistemologică deosebită, stîrnind în rîndurile elevilor curiozitate, interes, dorinţa de a apăra cu forţele lor modeste frumuseţile inestimabile ale naturii.

d) În fine, prezenţa în gîndirea elevilor, la nivelul cunoaşterii mai mult sau mai puţin empirice, a unor noţiuni ecologice aproximative, dar ştiinţifice întinde puntea de trecere (staţia intermediară) între empiric-senzorial şi logic-conceptual, grăbind şi uşurînd asimilarea nivelului ridicat al noţiunilor de ecologie ce se predau doar în clasa a VIII-a.

e) Pledînd pentru motivaţia predării şi învăţării ecologiei ca pe o ştiinţă pusă în slujba omului nu trebuie să uităm puterea pe care trebuie să o exercite aceste cunoştinţe asupra sentimentelor, intereselor şi preocupărilor largi ale elevilor de diferite vîrste. Contribuţia pe care aceştia şi-ar putea-o aduce ar fi inestimabilă. Parafrazînd pe G. W. Leibniz care spunea : „Daţi-mi în mînă educaţia tineretului şi eu voi schimba faţa lumii" ... putem spune că : „Educînd tineretul pentru protecţia naturii şi apărarea mediului, salvăm omenirea de la propria ei pieire"...

BIBLIOGRAFIE

1. C. GIURCĂNEANU, Z. ADĂMUŢ, *Excursia şcolară*, Bucureşti, E.D.P., 1962.

2. V. ALEXANDRESCU, *Excursia şcolară mijloc eficient de instruire şi educare a elevilor*, „Învăţămîntul profesional şi tehnic", 1969, nr. 2.

3. R. MIHALEVICI, M. CIUPE, M. KESERIU, L. TĂUTU, *Dezvoltarea gîndirii independente şi a atitudinii investigatoare a elevilor mici la lecţie prin jocuri şi exerciţii de aritmetică*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1971.

4. PARASCHIVA T. MARIUS, *Modalităţi de lucru în predarea cunoştinţelor despre natură la clasa a III-a*, în culegerea „Învăţămîntul în clasele I—IV", editată de „Revista de pedagogie", Bucureşti, 1977.

5. L. V. ZANKOV, *Convorbiri cu învăţătorii*, Convorbrea a IV-a, Bucureşti, E.D.P., 1972.

ASPECTE METODICE ALE PREDĂRII OPERAȚIILOR CU NUMERE NATURALE LA CLASELE I-IV

Înv. GH. APOSTOLESCU

Însușirea operațiilor cu numere și însușirea tehnicilor scrise se face pe baza repartiției concentrice a materiei. La baza studiului matematicii în primele patru clase stă în primul rînd învățarea operațiilor cu numere naturale în cadrul unor concentre ce se lărgesc treptat. Adică mai întîi se învață operațiile cu numere de la 1—10, apoi pînă la 20, pînă la 100, pînă la 1 000 și așa mai departe. În fiecare cerc concentric se studiază cele 4 operații, ceea ce include o serie de avantaje printre care : trecerea de la simplu la compus ; oferă posibilitatea ca proprietățile operațiilor să fie studiate la început prin exemple mai simple în cadrul concentrului 0—20 urmînd ca ele să fie generalizate în toate celelalte concentre, arătînd elevilor un lucru de o esențială însemnătate pentru studiul matematicii și anume, permanența legilor operațiilor (comutativitatea, asociativitatea, existența elementului neutru, existența elementului simetric) față de operațiile de adunare și înmulțire în orice concentru.

Predînd pe concentre, elevii au avut posibilitatea să descopere analogii importante între diferitele operații cu numere, ceea ce a ușurat în mod simțitor integrarea cunoștințelor mai vechi în conținutul nou al lecțiilor, așa de exemplu : dacă în concentrul 0—10 elevi au învățat operațiile :

$1+2=3$ $\quad$ $4+3=7$ au putut înțelege

mai ușor $\quad$ $10+20=30$ $\quad$ $40+30=70$ etc.

De asemenea, cunoașterea temeinică a proprietăților operațiilor cu numere din concentrul 0—20 a oferit elevilor posibilitatea să aplice aceste proprietăți în celelalte concentre, fiindcă la adunarea și înmulțirea în cadrul numerelor pînă la 1 000 și pînă la 10 000 se aplică aceleași procedee de calcul.

Operațiile cu numere în concentrul 0—10 se bazează pe reuniunea mulțimilor de obiecte. Procedînd în acest mod, elevii au înțeles ușor diversele forme în care s-a putut scrie o operație pe baza simetriei relației de egalitate.

$5=2+3$; $\quad 2+3=5$; $\quad 3+2=5$; $\quad 5=3+2$.

De asemenea, legătura dintre operațiile adunarea, înmulțirea și respectiv scăderea și împărțirea a permis elevilor să găsească mai ușor legăturile dintre operațiile directe și invers și să verifice mai ușor corectitudinea efectuării lor. Comutativitatea termenilor la adunare și respectiv a factorilor la înmulțire a realizat o importantă economie de timp în predarea operațiilor de adunare și scădere în concentrul 0—10 și de înmulțire 0—100.

Economia de timp, realizată în urma raționalizării calculelor, a putut fi folosită pentru aplicarea cunoștințelor în diferite exerciții și probleme. Proprietățile operațiilor cu numere au făcut posibilă însușirea conștientă a regulilor după care se adună sau se scad numerele formate din mai multe cifre.

Voi indica schematic etapele prin care s-a ajuns la înțelegerea tehnicii calculului prescurtat cu numere în cadrul concentrului 0—100, care s-au extins în cadrul concentrelor pînă la 1 000, 10 000, 100 000 etc.

Pentru fiecare tehnică scrisă am indicat și proprietățile operațiilor folosite după cum urmează :

I. Adunarea și scăderea numerelor în concentrul 0—100 fără trecere peste 10.

Exemplu 1. $13+5=(10+3)+5$ simetria relației de egalitate

$=10+(3+5)$ asociativitate

$=10+8=18$

Exemplul 2. $45-5=(40+5)-5$ simetria relației de egalitate
$=40+(5-5)$ asociativitate
$=40-0=40$

Exemplul 3. $28-6=(20+8)-6$ simetria relației de egalitate
$=20+(8-6)$ asociativitate
$=20+2=22$

II. Adunarea și scăderea numerelor în concentrul 0—100 cu trecere peste 10.

Exemplul 1. $15+7=(12+3)+7$ simetria relației de egalitate
$=12+(3+7)$ asociativitate
$=12+10=22$

Exemplul 2. $22-7=(15+7)-7$ simetria relației de egalitate
$=15+(7-7)$ asociativitate
$=15+0=15$

Adunarea numerelor formate din zeci și unități cu numere formate din zeci și unități fără trecere peste 10.

Exemplul 1. $15+13=(10+5)+(10+3)$ simetria relației de egalitate
$=(10+10)+(5+3)$ asociativitate
$=20+8=28$

Exemplul 2. $34-12=(30+4)-(10+2)$ simetria relației de egalitate
$=(30-10)+(4-2)$ asociativitate
$=20+2=22$

Aceste tehnici de calcul care au fost însușite de elevi pe baza proprietăților operațiilor au putut fi explicate elevilor după următoarele scheme :

$$\begin{array}{r} 15=10+5 \\ 13=10+3 \\ \hline 15+13=20+8 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 34=30+4 \\ 12=10+2 \\ \hline 34-12=(30-10)+(4-2) \\ =20+2=22 \end{array}$$

Adunarea și scăderea numerelor formate din sute, zeci și unități cu numere formate din sute, zeci și unități.

Exemplul 1. $375+212=(300+70+5)+(200+10+2)$ simetria relației de egalitate
$=(300+200)+(70+10)+(5+2)$ asociativitate.
$500+80+7=587$

Într-o etapă ulterioară această tehnică de calcul a fost prezentată elevilor astfel :

$$\begin{array}{r} 375=300+70+5 \\ 212=200+10+2 \\ \hline 375+212=500+80+7=587 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 375+ \\ 212 \\ \hline 587 \end{array}$$

Am explicat regula de adunare prescurtată a două sau mai multe numere formate din mai multe cifre. Am scris numerele unele sub altele astfel încît cifrele unităților de diferite ordine să corespundă.

Adunarea și scăderea numerelor de două sau mai multe cifre cu trecere peste ordin.

$132+249=(100+30+2)+(200+40+9)$ Scrierea numărului ca o sumă
$=(100+200)+(30+40)+(2+9)$ asociativitate
$=300+70+11=$
$300+70+10+1=381$

Această tehnică bazată pe scrierea numărului ca o sumă s-a redat astfel :

$$\begin{array}{r} 132=100+30+2 \\ 249=200+40+9 \\ \hline 132+249=300+70+10+1 \\ =381 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 132+ \\ 249 \\ \hline 381 \end{array}$$

Exemplul 2. $142-28 = (100+40+2)-(20+8)$ scrierea numărului ca sumă
$= 100+34+8-(20-8)$
$= 100+(34-20)+8-8$
$= 100+14=114$

Înmulțirea numerelor mai mici decît 10 cu 10, 100, 1 000.

Exemplu : $3\times 10 = 10+10+10=30$
$3\times 100 = 100+100+100=300$
$3\times 1000 = 1000+1000+1000=3000$

Din analiza acestor exemple particulare elevii au desprins regula : Pentru a înmulți un număr format dintr-o singură cifră cu 10, 100, 1 000 se scrie numărul și se adaugă la dreapta lui un zero, două zerouri, trei zerouri.

Înmulțirea unui număr format din zeci, sute sau mii cu 10, 100, 1 000.

Exemplu : $30\cdot 10 = (3\cdot 10)\cdot 10$ simetria relației de egalitate
$30\cdot 10 = 3\cdot(10\cdot 10)$ asociativitate
$= 3\cdot 100 = 300$

Elevii au constatat că regula aplicată mai sus este valabilă și în acest caz.

Înmulțirea unui număr format din sute, zeci și unități cu 10, 100, 1 000.

Exemplu : $275\cdot 10 = (200+70+5)\cdot 10$ Scrierea numărului ca sumă
$= (200\cdot 10)+(70\cdot 10)+5\cdot 10$ distributivitatea înmulțirii
$= 2000+700+50=2\,750$ față de adunare
$275\cdot 10 = 2\,750$

Deci, pentru a înmulți un număr cu 10, 100, 1 000 se scrie numărul și se adaugă la dreapta lui, un zero, două zerouri sau trei zerouri.

Înmulțirea unui număr format din unități, zeci și sute cu zeci întregi.

Exemplu : $255\cdot 20 = 255\cdot(10\cdot 2)$ Scrierea numărului ca produs
$= (255\cdot 10)\cdot 2$ asociativitate
$2\,550\cdot 2 = 5\,100$

Înmulțirea unui număr format din zeci și unități cu un număr format din unități.

Exemplu : $25\cdot 5 = (20+5)\cdot 5$
$= 20\cdot 5+5\cdot 5$ asociativitate
$= 100+25=125$

$$\begin{array}{r} 25\cdot \\ \underline{5} \\ 125 \end{array}$$

Înmulțirea unui număr format din unități și zeci cu un număr format din zeci și unități.

Tehnica înmulțirii în scris a două numere.

Exemplu : $35\cdot 15 = (30+5)\cdot 15$ Scrierea numărului ca o sumă
$= 30\cdot 15+5\cdot 15$ distributivitate
$= (3\cdot 15\cdot 10)+5(10+5)=450+75=525$

$$\begin{array}{r} 35\cdot \\ \underline{15} \\ 175 \\ \underline{35} \\ 525 \end{array}$$

Folosirea analogiei în predarea operațiilor de împărțire în orice concentru.

Proprietățile operațiilor cu numere descoperite de copii în concentrul 0—10 permit să se aplice regulile de calcul în toate concentrele și să se generalizeze unele procedee de calcul. Raționamentul prin analogie reprezintă o etapă importantă în formarea și perfectarea gîndirii matematice a elevilor. Putem constata că dezvoltarea raționamentului prin analogie se face stadial de la constatarea asemănării care există între proprietățile operațiilor pînă la generalizarea tehnicilor și procedeelor de calcul în orice concentru. Exemplu : Împărțirea unui număr format numai din unități. Pentru a explica această împărțire se poate recurge la cîteva modele care privesc tehnica împărțirii numerelor în concentrul 0—10. Așa de exemplu, pentru a împărți un număr format din sute, zeci și unități am recurs numai la cunoașterea operațiilor corespunzătoare în concentrul 0—10.

Aceste procedee permit învățătorului să adopte o atitudine nouă față de materia de învățămînt și să descompună operațiile complexe în operații elementare care pot fi însușite mai simplu de către elevi. Bazați pe această analiză se poate spune că orice tehnică de calcul, oricît de complicată ar fi ea, poate fi redusă la o suită de probleme mai simple.

VALENȚELE ACTULUI DE PREDARE – ÎNVĂȚARE ÎN SALA SPECIALIZATĂ

ANTON VASILESCU

Experimentul inițiat cu doi ani în urmă de Liceul pedagogic din Caransebeș, intitulat „Sala specializată", se extinde în întreg cuprinsul județului Caraș-Severin. Referindu-ne numai la liceul pedagogic, vom menționa că de la șase săli de clasă cîte erau amenajate în anul școlar trecut, în acest an școlar funcționează ca săli specializate 20 de săli de clasă. Dar experimentul cuprinde acum școli din numeroase localități urbane și rurale ale județului. De pildă, la Liceul de matematică-fizică din Reșița sînt amenajate după modelul sălii specializate 10 săli de clasă. Pe întreg cuprinsul județului, numărul claselor care lucrează după acest nou sistem de predare-învățare se ridică la aproximativ o sută.

TOT MAI MULTE ȘCOLI DIN JUDEȚ construiesc și introduc mobilier școlar modular, își asigură baza materială și condiții tehnice moderne, necesare implementării noului sistem de desfășurare a actului de predare-învățare în învățămîntul primar. De remarcat ni se pare interesul deosebit al unui mare număr de învățători, preocupați să adopte elemente noi în activitatea lor didactică, de a încerca soluții moderne și creative în desfășurarea actului educativ cu școlarul mic.

Liceul pedagogic din Caransebeș s-a transformat într-un adevărat centru metodologic, unde vin și se inițiază, se formează toți acei învățători din județ care doresc să-și desfășoare activitatea didactică după noul sistem de lucru. Deși cerința pedagogică formulată în expresia „educarea educatorilor" a devenit poate un loc comun, nu o putem ocoli întrucît în cazul de față subliniază căutările permanente și frecvente ale institutorilor și învățătorilor de la Liceul pedagogic în vederea îmbunătățirii și perfecționării continue a noului sistem de lucru. Niciodată, de altfel, noul în actul educativ nu se afirmă de la început în plenitudinea lui. Mereu este nevoie de adaosuri și retușuri, de aprofundări, iar uneori de părăsire a unor elemente depășite de experiența noucîștigată în activitatea didactică creatoare.

CĂUTĂRILE INIȚIATORILOR NOULUI SISTEM de desfășurare a actului de predare-învățare în condițiile sălii specializate merg în mai multe direcții:

Retușuri la mobilierul școlar pentru a favoriza la maximum activitatea creatoare individuală și pe grupe de elevi. Se au în vedere mai ales acele îmbunătățiri care presupun condiții și calități ergonomice cerute de dezvoltarea normală fizică și fiziologică a școlarului mic în plin proces de creștere și de transformare. Scăunelul pe care stă copilul necesită ajustări și dispozitive pentru a-l face rabatabil, ca să se poată adapta cu ușurință conformației corporale a copilului de 6-10 ani. S-a constatat că așezarea tăbliței pe orizontală este mult mai indicată decît cea pe verticală. Într-o sală de clasă numărul tăbliței să nu treacă de 6-7 bucăți (egal cu numărul posibil al grupelor de lucru). Acum, în unele săli de clasă se întîlnesc situații cînd numărul tăbliței ajunge chiar la 11-12 bucăți, ceea ce duce la aglomerarea pereților și nu dă posibilitate învățătorului să conducă în condiții optime actul de predare-învățare pe întreg parcursul unei ore.

Îmbogățirea și diversificarea materialului didactic. Instrumentul de lucru frecvent folosit de învățători în noile condiții ale desfășurării actului de predare-învățare a devenit **fișa**. Învățătoarele au nevoie de seturi de fișe de diverse tipuri în funcție de obiectul de învățămînt și de tipul activității. Conceperea și confecționarea fișelor solicită multe ore de lucru învățătoarelor, ceea ce împovărează bugetul lor de timp. Credem că ar fi binevenită inițiativa casei corpului didactic sau a conducerii liceului pedagogic de a edita și multiplica seturi de tipuri de fișe pe care să le furnizeze școlilor. S-ar cîștiga multe ore de muncă îndreptate spre o altă direcție : pregătirea lec-

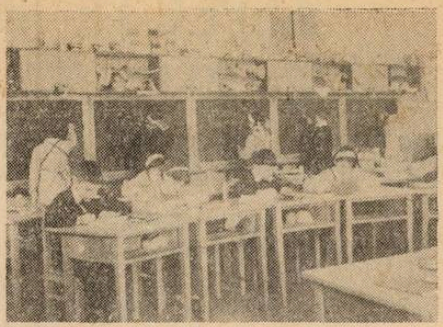
Teme diferențiate la matematică pe grupe de lucru.

Clasa, grupa de elevi, verifică, sub supravegherea învățătoarei, exactitatea exercițiilor efectuate de elevii care au lucrat la tăbliță.

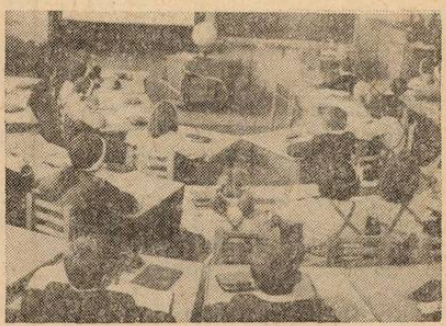
ților și diversificarea activității la clasă în funcție de colectivul de elevi ai clasei. Învățătoarele de la Liceul pedagogic din Caransebeș au emis ideea de a se alcătui fișe și seturi de fișe pe întreaga perioadă de patru ani a ciclului primar.

Amplificarea efectelor educative ale actului de predare-învățare în noile condiții de lucru. Procesul învățării în sala specializată are un ritm alert. La aceasta se adaugă efervescența activității, în aceeași unitate de timp, a unei mari părți din clasă. Aceasta face ca, în unele momente, furată de tempoul rapid al actului de predare-învățare, învățătoarea să nu poată face față șuvoiului de activități ale întregului colectiv al clasei. Ritmul alert de lucru este bun în măsura în care nu stingherește actul gîndirii elevilor și învățătoarei. Nu întotdeauna, în actul educativ, ce-i mult este și productiv.

COLECTIVUL DE EXPERIMENTATORI, INIȚIATORI și cei ce s-au alăturat grupului începător, evaluează experiența acumulată pentru a desprinde coordonate ale desfășurării actului de predare-învățare în condițiile de lucru ale sălii specializate. Lecțiile deschise și schim-



Analiză gramaticală. Activitate individuală la tăbliță.



Lectură geografică susținută de proiecții.

bul de experiență sînt bune dar nu suficiente. Înregistrarea unor lecții și activități de la diverse obiecte de învățămînt, de la clasele mai multor învățători, va furniza un bogat material care, discutat, confruntat, selectat și evaluat de o comisie alcătuită din profesori, învățători și elevi practicanți poate constitui începutul unei lucrări de didactica învățămîntului primar, rezultată din practica a doi ani de aplicare a unui valoros experiment pedagogic.

Actul de predare-învățare în sala specializată întrunește valențe majore. Experimentul de la Caransebeș a demonstrat cît de mari sînt încă resursele de care dispune învățămîntul primar pentru a pune în valoare capacitățile intelectuale și practice pe care le are fiecare elev. Actul educativ, în noile condiții, dezvăluie cu mai multă dăruință, în beneficiul tuturor elevilor care compun colectivul clasei, interesul pentru cunoaștere și capacitatea de a învăța.

Rămînerea în urmă la învățătură și repetența au fost depășite prin căutări serioase demne de laudă. Amplitudinea experimentului pedagogic de la Caransebeș cere să i se asocieze forarea pe verticală pentru a pune și mai mult în evidență profunzimea efectelor sale multiple.

ASPECTE HETEROCRONICE ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR MANUALE LA ELEVII DIN CLASA I A ȘCOLII AJUTĂTOARE

GHEORGHE RADU,
FLORICA NICOLESCU

Nu sînt rare cazurile cînd, mai ales în activitatea educativă de zi cu zi, se consideră că elevul școlii ajutătoare este mult mai puțin deficitar în domeniul abilităților manuale, decît în cel al „abilităților mintale". Bazîndu-se pe un anumit adevăr, anume acela că, în profilul psihologic heterocronic al debilului mintal, unele aspecte ale psihomotricității sînt mai bine păstrate, comparativ cu alți parametri ai dezvoltării [1], ideea riscă totuși să genereze erori în practica recuperării, atunci cînd este înțeleasă în sens absolut, în afara contextului complex pe care-l reprezintă structura de ansamblu a personalității oricărui deficient și, mai ales, în afara etiologiei.

Erorile se nasc, în special, din faptul că, atunci cînd se inițiază diferite comparații între copilul deficient și cel normal, se recurge adesea la un singur criteriu. Marie-Claude Hurtig subliniază, de pildă, că, la o comparație exclusiv după criteriul vîrstei mintale, debilii ni se par avantajați în raport cu copiii normali de aceeași vîrstă mintală, datorită dezvoltării lor fizice, „ei fiind mai mari, mai puternici, motricitatea lor fiind mai bine dezvoltată, ceea ce îi ajută afectiv în comportamentele vieții cotidiene" [2].

Inconsistența acestei aparențe devine clară la o comparație a acelorași copii și după criteriul vîrstei cronologice, cînd întîrzierea și dizarmonia debilului mintal se constată nu numai sub aspectul dezvoltării psihice, ci și sub aspectul unor parametrii ai dezvoltării fizice [3], inclusiv ai dezvoltării motricității.

Pornind de la această idee, am considerat utilă organizarea unei cercetări *, avînd ca **obiectiv de bază** studiul nivelului de dezvoltare a abilităților manuale la debilul mintal, în momentul debutului școlar. Urmărind obiectivul menționat, am pornit de la **ipoteza** că studiul dezvoltării psihomotricității, în speță a nivelului abilităților manuale la debilii mintal, poate reprezenta o contribuție la cunoașterea mai detaliată a profilului psihologic heterocronic al acestui deficient, fapt util atît pentru o temeinică analiză și prospectare a conținutului activităților practice în școlile ajutătoare, cît și pentru ameliorarea sistemului de diagnostic diferențial.

Pentru realizarea obiectivului propus și verificarea ipotezei amintite, am procedat mai întîi la alcătuirea unui **set de probe.** În general, aceste probe se bazează pe exerciții compuse din gesturi și mișcări implicate în activitatea de autoservire sau în alte activități practice simple, necesitînd utilizarea unor materiale obișnuite și instrumente de uz curent (șervețele, șireturi, ace, foarfece etc.). Majoritatea probelor reprezintă exerciții bine cunoscute în literatura de specialitate, unele figurînd în diferite

---

[1] ZAZZO, R., *Une recherche d'equipe sur la debilité mentale*, în „Enfance", 1960, nr. 4—5.

[2] HURTIG, MARIE-CLAUDE, *Contribution à l'étude de la conquete de l'autonomie chez le débile d'âge scolaire*, în, ZAZZO, R. (dir.) *Les débilites mentales*, R. Colin, Paris, 1969.

[3] STOICIU, E. M., *Studiu corelativ al dezvoltării fizice, la elevii debili mintal, liminari și normali*, în „Probleme de defectologie", vol. IX, E.D.P., București, 1975.

* Cercetarea la care ne referim se înscrie în contextul unei preocupări mai largi a colectivului de psiho-pedagogie specială din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice vizînd : „Îmbunătățirea conținutului și a metodelor de instruire pentru deficienți". Investigațiile noastre s-au desfășurat în școlile ajutătoare nr. 1, 7 și 8 din București, precum și la școlile ajutătoare din Constanța, Tg. Mureș, Buzău și Movila-Ialomița, pe parcursul mai multor ani școlari. Eșantionul comparativ de subiecți normali a fost ales dintre copiii aflați în preajma debutului școlar, la Grădinița nr. 219 din București.

instrumente etalonate, în special pentru vîrstele de 4—6 ani: încheiatul şi descheiatul nasturilor; confecţionarea batistei după model — pliatul în patru, sub formă de pătrat şi de triunghi, a două şerveţele de hîrtie (după Gesell)[4]; înşirarea de mărgele (după A. Descoeudres)[5]; nodul simplu şi funda dublă (după Terman)[6]; înfăşuratul unui fir de aţă pe mosor. Setul cuprindea, deci, un total de nouă exerciţii, majoritatea grupate cîte două, fiecare exerciţiu reprezentînd inversul sau o acţiune complementară a perechii sale. Pornind de la rezultatele concrete obţinute în faza unor aplicări de încercare, am stabilit un punctaj convenţional de apreciere a performanţelor, ţinînd cont de dificultatea comparativă a fiecărui exerciţiu (în strînsă legătură cu caracterul instructajului ce se dădea subiecţilor înaintea aplicării), precum şi de calitatea şi rapiditatea execuţiei.

Rezultatele globale obţinute în cercetare, analiza lor comparativă pe cele două loturi investigate, precum şi unele analize de caz sînt cuprinse într-un studiu aflat sub tipar în culegerea „Probleme de defectologie" vol. X[7]. În acest articol, prezentăm doar rezultatele obţinute de elevii investigaţi, grupaţi pe subcategorii de nivel mintal.

În totalitatea lor, cei 109 subiecţi din şcoala ajutătoare investigaţi de noi se plasează în zona a patru subcategorii de handicap mintal: deficienţa mintală severă (7 subiecţi, reprezentînd 6% din lotul investigat), deficienţa mintală moderată (22 subiecţi, respectiv 20%), deficienţa mintală uşoară (50 subiecţi, respectiv 47%) şi handicapul mintal de limită (30 subiecţi, respectiv 27%). Datele înregistrate (vezi graficul) demonstrează că, dintre aceste patru subcategorii, rezultatele cele mai slabe le-au obţinut — dealtfel, aşa cum era de presupus — copiii cu deficienţă mintală severă. Cu toată etatea lor cronologică mult mai ridicată, decît a colegilor din aceeaşi clasă, şi, deci, cu toată experienţa de viaţă mai îndelungată (nu însă şi mai bogată), ei se prezintă complet nepregătiţi, în raport cu cerinţele debutului şcolar, sub aspectul abilităţilor manuale investigate. Desigur, locul pentru recuperarea acestor deficienţi nu este în învăţămîntul ajutător, ci, aşa cum subliniam şi cu alte ocazii, în instituţii cu profil special. Prezenţa lor în clasele mici ale şcolii ajutătoare este, totuşi, pînă la un punct, inevitabilă, mai ales datorită insistenţei unor părinţi, care speră — şi cîteodată îndreptăţit — ca ambianţa pe care o prezintă un colectiv de copii mai puţin handicapaţi să exercite o influenţă pozitivă asupra copilului lor. Important este însă ca, în asemenea cazuri, pentru care prezenţa în clasele mici ale şcolii ajutătoare trebuie considerată o modalitate de precizare şi influenţare activă a diagnosticului iniţial, reorientarea spre instituţii adecvate să nu întîrzie prea mult.

La cealaltă extremă se situează rezultatele obţinute de copii cu handicap mintal de limită, performanţele cărora la probele de abilităţi manuale s-au apropiat ori au depăşit chiar performanţele subiecţilor normali din lotul martor faţă de care aveau însă o vîrstă reală medie cu aproximativ doi ani mai mare. Dealtfel, ca urmare a acestei diferenţe de vîrstă reală, copiii cu handicap mintal de limită, cît şi o parte dintre cei cu debilitate mintală uşoară au prezentat, sub aspectul unor abilităţi manuale, o uşoară superioritate, faţă de copiii normali de aceeaşi vîrstă mintală. Totuşi, eficienţa intelectuală scăzută, precum şi unele tulburări asociate în domeniul limbajului, al conduitei etc. împiedică integrarea nemijlocită a acestor copii în colectivitate de elevi normali. Pentru recuperarea lor, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 prevede iniţierea unor programe speciale de recuperare[8]. Trebuie avut însă în vedere că aceste programe speciale îşi pot dovedi eficienţa numai cu condiţia iniţierii lor la timpul oportun şi nu după menţinerea copiilor respectivi un număr de ani în şcoala ajutătoare, care nu-i solicită la nivelul capacităţilor potenţiale.

Aşa după cum rezultă şi din datele cifrice prezentate mai sus, majoritatea elevilor investigaţi din şcoala ajutătoare au format-o copiii cu debilitate mintală propriu-zisă, adică cei cu deficienţă mintală uşoară şi cei cu deficienţă mintală moderată (constituind împreună 67%). Aceşti subiecţi au realizat la pro-

---

[4] CESELL, A., *The first five years of life*, Harper, Protners Publihern, New-York, 1940.

[5] DESCOEUDRES, A., *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*, Ed. Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel-Suisse, ed. II, 1930.

[6] DUPĂ: DUBSON, J., *Le probléme de l'orientation scolaire*, Delachaux et Niestlé, 1957.

[7] RADU GH., NICOLESCU, FL., *Observaţii pe marginea aplicării unor probe de abilităţi manuale în clasa I a şcolii ajutătoare*, în *Probleme de defectologie* vol. X, E.D.P., Bucureşti, (în curs de publicare).

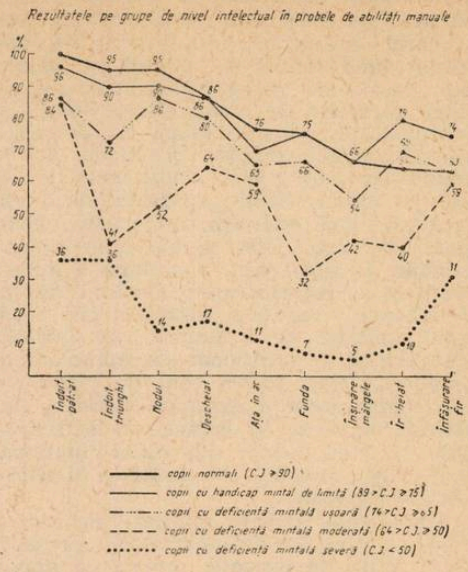
* Deoarece lotul elevilor din şcolile ajutătoare cuprinde şi un grup de copii al căror C.I. > 75 nu ne îndreptăţeşte a-i considera în categoria deficienţilor mintal propriu-zişi, socotim potrivită folosirea, în acest context, a termenului mai general de „handicapaţi mintal", care, în viziunea noastră, cuprinde şi cazurile de aşa-numit „intelect liminar" sau handicap mintal de limită (C. E. cuprins între 75—90) Sub acest aspect, a se vedea şi studiul nostru colectiv: *Direcţii ale optimizării învăţămîntului ajutător*, publicat în *Probleme de defectologie* vol. IX, E.D.P., Bucureşti, 1975.

[8] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului din R. S. România*, Ed. politică, Bucureşti, 1973.

bele de abilităţi manuale performanţe inferioare celor obţinute de copiii normali din lotul martor, dar suficiente pentru a lăsa să se întrevadă posibilitatea unor ameliorări în perspectivă, în condiţii didactice corespunzătoare, pe care le poate asigura învăţămîntul ajutător, mai ales dacă, în structura sa organizatorică şi în conţinutul său, vor apărea, aşa cum se preconizează, formaţii diferenţiate (secţii, clase, programe cu prevederi minimale şi maximale etc.) pentru formele moderate şi cele uşoare ale deficienţei mintale.

În plan psihologic, principala constatare ce rezultă din datele centralizate ale cercetării, confirmînd ipoteza de la care am pornit, se referă la faptul că **fenomenul heterocroniei, constînd în dezvoltarea întîrziată şi dizarmonică a diferitelor elemente ale profilului psihologic la copilul cu debilitate mintală propriu-zisă, se *observă şi la nivelul abilităţilor manuale,*** considerate în literatura de specialitate printre cele mai bine păstrate la acest copil.

Rezultă că, la venirea în şcoala ajutătoare, debilul mintal este, în comparaţie cu semenul său normal, aflat în preajma debutului şcolar, mai puţin apt pentru o activitate organizată, nu numai datorită insuficienţelor sale intelectuale binecunoscute, ci datorită unui fenomen mai general de nedezvoltare, care, într-o măsură mai mare sau mai mică, afectează şi alte laturi ale personalităţii, inclusiv psihomotricitatea, aşa cum se reflectă ea în rezultatele la setul probelor noastre de abilităţi manuale.



Aceasta demonstrează că, **în etapa iniţială de şcolarizare, debilul mintal trebuie să beneficieze de o perioadă intensă de stimulare şi corectare a dezvoltării psihomotricităţii, ca parte integrantă a sistemului complex de recuperare. În învăţămîntul ajutător, activitatea manuală nu trebuie privită, aşa cum prea adesea se întîmplă, exclusiv ca mijloc eficient de recuperare, ci şi ca obiectiv** de maximă importanţă al acestui proces.

(Urmare din pag. 24)

ios şi sigur numai în muncă. Posesorii de diplome (medici, avocaţi, arhitecţi, geologi) ştiu din propria experienţă că la adevărata cunoaştere profesională se ajunge numai muncind".

Nici profesorul de la universitate care predă Educaţia comparată nu *poate să se folosească*, spune G. F. .I Cirigliano, de ceea ce a învăţat la cursurile universitare. El ia instrumentele, conţinutul şi cunoaşterea care-i sînt necesare din munca pe care o desfăşoară ; profesia îi permite şi chiar îl obligă să continue a se perfecţiona. De aceea este necesar ca muncitorii din ţările Americii Latine, indiferent dacă posedă sau nu o anumită diplomă, să dispună de condiţii spre a ajunge la nivelul cel mai înalt al cunoaşterii.

În finalul articolului, **autorul îşi exprimă** speranţa că această focalizare a educaţiei care porneşte de la muncă şi care astăzi poate să apară ca insuficient de clară sau de vizibilă şi foarte dificil de pus în aplicare, ar putea fi o contribuţie latino-americană la inovaţiile non-şcolare, o modalitate de „educaţie deschisă" (nr. 1/1978).

Referitor la „Criza educaţiei latino-americane, perspectivele de mutaţii educaţionale concepute de către Anisio Teixeira şi Paulo Freire", se publică un amplu articol (în nr. 6/1978), sub semnătura lui George Bernstein, prof. la Departamentul educaţiei al Fundaţiilor Montclair State College, Upper Montclair, din New Jersei, S.U.A. Se expun în mod detaliat punctele de vedere ale celor doi pedagogi brazilieni, menţionîndu-se că primul era liberal iar cele de-al doilea radical ; că amîndoi ţineau seama de expansiunea şi avantajele tehnologiei, de necesitatea canalizării acestora spre zonele rurale, de rolul păturilor sociale mijlocii în dezvoltarea economică, de oportunitatea micşorării diferenţelor dintre clasele sociale, de utilitatea ajungerii la o stabilitate socială prin crearea unui număr cît mai mare de specialişti pentru societatea industrială şi prin recunoaşterea că societatea braziliană este rezultatul fuziunii diferitelor grupuri culturale. Ca radical, P. Freire remarcă *rolul structurii economice* şi sociale, arată că dezvoltarea economică nu atrage după sine în mod automat îmbunătăţirea situaţiei maselor ş.a.m.d.

Considerăm că deşi prezenta relatare asupra revistei „I Problemi della pedagogia" este succintă şi fragmentară, ea poate totuşi să permită evidenţierea serviciilor pe care această publicaţie le aduce pentru triumful ideilor pedagogice înaintate, atît în Italia, cît şi în alte ţări.

CONSTANTIN PUFAN

METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN DIDACTICĂ
II. Relevarea problemelor și documentarea

DOINA TIREA, dir. M.E.Î.
dr. EUGEN NOVEANU

1. Relevarea problemelor

În cercetările pedagogice și psihologice contemporane se manifestă două tendințe principale și anume : **a)** tendința de a pune și studia (rezolva) **probleme largi,** cu caracter general, implicînd cercetări de mare amploare și **b)** tendința de a cerceta aprofundat **probleme specifice,** înguste, implicînd cercetări care pun în evidență mecanismele fine ale unei anumite zone ale procesului instructiv-educativ.

Domeniul luat de noi drept cadru de referință — didactica școlară — și tipul cercetătorului implicat în investigarea lui — în primul rînd profesorul practician — delimitează, de la început, tendința în care ne vom înscrie, în cea mai mare măsură : **studierea unor mecanisme ale procesului instructiv la o disciplină sau alta.** Presupunînd că am luat act de acest cadru de referință și ne aflăm în domeniul unei anumite discipline, deși aceste precizări ne conturează mai clar zona investigată, ele nu ne ajută prea mult în formularea problemei. Acest moment inițial al oricărei cercetări este deosebit de important și de dificil. Important, pentru că **de modul în care vom formula problema va depinde metodologia rezolvării ei** și, implicit, planificarea fazelor cercetării. Dificil, întrucît această fază este „esențialmente **creatoare,** calitatea și valoarea cercetării depinzînd în bună măsură de felul în care a fost pusă problema" [1].

Nu întîmplător J. Bernal afirma că în strategia cercetărilor științifice, presupunînd o succesiune a alegerii problemelor, este mai dificil să descoperi problema, decît să o rezolvi.

Problemele ce pot constitui obiectul cercetării psihopedagogice, deci al domeniului nostru, își pot avea germenii în **diferitele aspecte ale practicii școlare, în analiza zonelor de interferență dintre noile teorii referitoare la învățare în general și o anumită formă de practică școlară, în studierea cerințelor pe care le ridică societatea de mîine față de absolventul unui anumit nivel de învățămînt.**

Întotdeauna însă **problema apare ca o contradicție dialectică între vechi și nou ;** natura ei poate fi corect înțeleasă numai în lumina dialecticii marxiste. „Dezvoltarea cunoașterii științifice se realizează prin depășirea, rezolvarea contradicțiilor apărute ca rezultat al neconcordanței dintre teoria precedentă și noile date ale experienței, al punerii în evidență a contradicțiilor cuprinse neevident de însăși teoria respectivă" [2].

Aici este momentul să ne referim și la cadrul teoretic general al domeniului, la „teoria" generală pe care o acceptă sau o promovează, o are conștientizată sau nu un profesor practician. O cercetare are întotdeauna ca fundal o teorie generală a domeniului.

Putem fi de acord (întru totul sau parțial) fie cu o metodă, fie cu alta : aceasta înseamnă că sîntem de acord, că **acceptăm o teorie sau alta** adică un ansamblu de concepte, de definiții și de propoziții aflate în interrelații, care oferă **o imagine sistemică a unui fenomen,** specificînd relațiile existente între variabile. „Teoria are ca scop să explice și să precizeze fenomenul" [3]. Și întrucît teoriile coerente fon-

[1] BERCEANU, B. B., PANAITESCU, I., *Prezentarea lucrărilor științifice, Metodologia activității autorului,* Editura științifică, București, 1968, p. 22.

[2] GORSKI, F. F., *Problemî obșcei metodologhii nauk i dialekticeskoi loghiki,* Moscova, 1966, p. 254.

[3] KERLINGER, F. N., *Foundation of Behavioral Research,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966, p. 74.

date pe experiența practică au contribuit decisiv la progresul educației, relevarea unei probleme de cercetare avînd drept cadru de referință o astfel de teorie generală oferă investigației întreprinse o pertinență deosebită [4].

Este necesar să menționăm următoarele, mai ales pentru cei care de abia încep cercetarea : a) **nu începeți prin a vă lua ca țel elaborarea unei teorii generale noi ;** b) **nu vă luați ca obiect de studiu o problemă prea largă, cu multe implicații.**

PENTRU ÎNCEPUT :

Opriți-vă la investigația unei probleme cît mai restrînse, pe care să o puteți formula cît mai complet (precis și cuprinzător).

Ați putea fi tentați să abordați probleme de tipul : **a)** studiul randamentului metodelor A și B de predare în clasa... sau **b)** tipuri de lecții în raport cu categoriile obiectivelor comportamentale.

În primul caz problema depășește posibilitățile organizatorice ale unui singur cadru didactic ; în cel de-al doilea caz, cercetarea presupune elaborarea unor teze principiale pentru mai multe tipuri de învățare, proiectarea unor strategii de predare adecvate, a unor materiale corespunzătoare ș.a.m.d., ceea ce, de asemenea, depășește posibilitățile unui singur cadru didactic.

Am menționat mai sus teza conform căreia problema apare întotdeauna ca o contradicție între vechi și nou ; să învățăm să scrutăm mai atent practica școlară și ea ne va pune în lumină nenumărate „zone" în care această contradicție se manifestă sub cele mai diferite forme. Să luăm cîteva exemple :

1. **În formarea deprinderii de citire.** Este cunoscut faptul că citirea presupune **două capacități distincte :** a) codificarea articulatorie a mesajului scris și b) înțelegerea mesajului ; în același timp, citirea se poate realiza atît cu **voce tare,** cît și **în gînd,** ultima fiind și forma superioară, finală, de mare randament. Ritmul intens de lucru în școala contemporană îi cere elevului să poată dispune de o viteză mare a citirii în gînd (cu înțelegerea celor citite), dar toate metodicile insistă cu precădere pe citirea orală, articulată (cu voce tare). Este adevărat că citirea articulată trebuie să reprezinte punctul de plecare (cel puțin în lumina datelor de care dispune știința contemporană), dar cînd și cum trebuie să se treacă la formarea deprinderii de citire în gînd ? Poate chiar încă de la nivelul clasei I ? Ce tipuri de exerciții ar fi necesare : a) pentru activitatea din clasă, b) pentru acasă ? Cum ar putea fi dezvoltată viteza de citire în gînd (cu înțelegerea mesajului) ? Cum s-ar putea testa această calitate a deprinderii ?

Iată doar cîteva probleme care apar din relevarea uneia din contradicțiile ce apar în domeniul formării deprinderii de citire.

2. **În predarea matematicii.** În modernizarea învățămîntului matematicii pe plan mondial se constată **ca tendință pregnantă** trecerea în primele clase **de la studierea aritmeticii la studierea matematicii în ansamblu.** Cursul școlar tradițional este caracterizat pentru perioada inițială de succesiunea „număr → mărime", atenția principală acordîndu-se formării deprinderilor de calcul oral și scris și aplicării acestor deprinderi în rezolvarea problemelor. O poziție nouă, acum mai bine de un deceniu a promovat-o V. V. Davîdov, în experimentul căruia succesiunea noțiunilor fundamentale era „mărime → relație → număr". Acest experiment a demonstrat că posibilitățile intelectuale ale școlarului mic permit algebrizarea matematicii elementare. În fine, ultima dintre direcțiile principale de structurare a cursului de matematici elementare (direcție în care în ultimii ani se profilează și predarea matematicii din învățămîntul elementar românesc) se caracterizează prin următoarea succesiune a noțiunilor fundamentale „mulțime → relație → număr → mărime".

Conceptul de „mulțime" devine astfel un concept fundamental, pe baza căruia se construiesc conceptul „număr", precum și relațiile „egal", „mai puțin", „mai mult".

Această structurare a opticii în predarea matematicii este subliniată cu claritate în cea mai recentă lucrare de orientare a activității învățătorului : „Esențial în ceea ce privește concepția noii programe oglindită în noul manual de matematică pentru clasa I este folosirea, la nivelul de înțelegere al copiilor, a unor noțiuni elementare despre mulțimi și relații, aceasta oferind posibilitatea explicării bazei științifice a conceptului de număr natural și de operații cu numere naturale, precum și a adîncirii caracterului intuitiv, dar și de abstractizare în procesul predării" [2].

Contradicția cea mai evidentă — în planul activității de predare — apare între strategia tradițională, determinată de obiectivul respectiv — formarea deprinderilor de calcul — și necesitatea unor strategii noi, determinate de punerea pe prim plan a conceptelor de „mulțime" și „relație". Această contradicție generează, chiar numai în planul menționat, numeroase probleme ce necesită investigații de durată. Astfel, luînd o singură subzonă și anume aceea a evaluării atingerii obiecti-

[4] TRAVERS, R. A., *An intoduction to Educational Research,* New York, MacMillan, 1958.

[5] HERESCU, GH., MOTRESCU, V., ȘTEFĂNESCU, V., *Matematică clasa I, Îndrumătorul învățătorului,* Editura didactică și pedagogică, Bucureșit, 1978, p. 5.

velor — element sine qua non în reglarea strategiilor instruirii — sînt necesare răspunsuri instrumentale la cele mai multe dintre obiectivele cuprinse în programă. Un exemplu : ca obiective specifice pentru „înțelegere" se menționează :

„— înțelegerea legăturii dintre riglete și mulțimi ;

— să înțeleagă (elevul) că o mulțime este formată din elemente care au aceste proprietăți și numai acestea ;

— să înțeleagă noțiunile de interiorul și exteriorul unei curbe ;

— să înțeleagă conjuncția dintre două atribute și să folosească diagramele Venn, pentru a arăta intersecția mulțimilor ;

— să înțeleagă că operația de formare a mulțimilor de obiecte care au două sau mai multe proprietăți ne poate conduce la o mulțime care nu are nici un element".

În fiecare formulare termenul de „înțelegere" înseamnă, sau poate însemna altceva. Ce anume ar trebui să însemne ? Ce **poate** însemna la elevii de 6—7 ani ? Prin ce tipuri de comportament observabil și măsurabil se poate manifesta această „înțelegere" ? Cum ar trebui să fie elaborate instrumentele de evaluare în acest domeniu ? Și aici numai **investigația atentă, intenționată, cu coloratură experimentală** poate oferi răspunsuri din ce în ce mai adecvate.

3. În organizarea activității de instruire. Dezvoltarea multilaterală și obținerea succesului la învățătură **pentru toți elevii** ca jaloane orientative ale politicii educaționale promovate de Partidul Comunist Român pun în evidență cu deosebită acuitate contradicția dialectică ce se manifestă între necesitatea atingerii acestei dezvoltări de către fiecare individ și formele tradiționale de instruire (pe clase și lecții). Toate eforturile întreprinse pentru modernizarea — pe diferite planuri — a învățămîntului sînt determinate de contradicțiile din acest plan.

Și nu întîmplător, la nivelul organizării activității de instruire se încearcă numeroase răspunsuri, unul dintre ele fiind și acela al **tratării diferențiate a elevilor.** Deși de obicei se spune că această activitate diferențiată trebuie să se facă potrivit cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, problema este mult mai complexă și cu o coloratură mai variată, întrucît diferențierea activității este determinată de succesul sau (mai ales) insuccesul la învățătură. Or, acesta poate avea : 1. **cauze externe :** a) biologice, b) psihologice și c) determinate de nivelul pregătirii : și 2. **cauze interne :** a) pedagogice și b) extrașcolare [6].

Cum să abordăm tratarea diferențiată la disciplina noastră, de exemplu la matematică sau la biologie ? Cum să relevăm cauzele care duc la nereușită ? Este utilă pentru elevii „slabi" o reluare sau o reexersare a materialului ? Fac parte dintre cauzele rămînerii în urmă : **a)** dezvoltarea slabă a memoriei, **b)** dezvoltarea slabă a gîndirii, **c)** nivelul scăzut al deprinderilor de muncă intelectuală, **d)** incapacitatea de autocontrol, **e)** lacunele mari într-un domeniu specific, **f)** lacunele în cunoașterea elementelor generale ale sistemului respectiv etc.

Am menționat doar cîteva din problemele pe care și le poate formula profesorul analizînd contradicția ce apare între scopurile învățămîntului și formele lui actuale de realizare a instruirii.

Încheind acest punct al discuției dorim să mai subliniem că practicianul devine cercetător în măsura în care reușește să-și domine practica de zi cu zi supunînd-o filtrului analitic al cunoștințelor fundamentale ; această „distanțare" îi permite să-și scruteze lucid domeniul de acțiune, să releve momentele dificile, să formuleze mai clar problemele ce necesită rezolvări de principiu și să prefigureze ipoteze pentru aceste rezolvări. Restul este în primul rînd o problemă de tehnică.

2. Documentarea

Dacă se spune — și pe bună dreptate — că pentru aptitudinile unui cercetător este relevantă capacitatea lui de a descoperi și formula probleme noi, nu este mai puțin adevărat că în formarea acestei capacități o contribuție esențială — alături de analiza critică a practicii — o aduce munca de documentare.

Prin contactul permanent cu sursele de informare, cercetătorul este la curent cu progresele din domeniul său, realizînd așa-numita documentare generală [7], permanentă sau continuă. În același timp, el se documentează mai amănunțit pentru un domeniu mai restrîns avînd în vedere problema pe care încearcă să o rezolve.

Informația extrem de bogată și de variată oferită de literatura de specialitate — pe de o parte — și necesitatea de a dispune de o formă operativă de organizare a informației — pe de altă parte — fac ca astăzi un cercetător să nu mai poată fi satisfăcut doar de organizarea informației la nivelul bibliotecilor.

a. **Identificarea surselor de informare** (cărți, studii, articole, recenzii, prezentări de materiale etc.) reprezintă un mo-

[6] A se vedea în acest sens : BABANSKI, T. K., *Ob izucenii pricin neuspevaemosti skolnikov*, „Sovetskaia pedagoghika", 1972, nr. 1 ; VIRGILIU RADULIAN, *Unele probleme ale prevenirii, diminuării și înlăturării rămînerii în urmă la învățătură*, Caiete de pedagogie modernă, 7 ; „Lichidarea și combaterea repetenției", Editura didactică și pedagogică, 1978.

[7] Pentru problemele documentării a se vedea : AVRAMESCU, A., CINDEA, V., *Introducerea în documentarea științifică*, București, Editura Academiei, 1960, 519 p. ; HASSENFORDER, J., *Introduction a la recherche bibliographique en sciences de l'éducation*, Paris, INRDP, 1971 ; LĂZĂRESCU, SANDU, *Tehnica muncii intelectuale în pregătirea examenelor de perfecționare*, Limbă și literatură, vol. II (1975), p. 442—459.

Bârsănescu, Ştefan

Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1976

Figura 1 : Model de fişă signaletică

ment important şi **continuu** în activitatea profesională a cadrului didactic, în general, şi a celui care îşi propune să facă cercetarea, în special. Aceste surse de informare pot fi descoperite astfel :

— parcurgînd **cataloagele sistematice de articole şi cărţi** ale bibliotecilor, mai ales ale celor specializate. Menţionăm că BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ din Bucureşti (Intrarea Zalomit nr. 12) pe lîngă **catalogul periodicelor** dispune şi de un **catalog analitic al materialelor publicate în periodice**, cuprinzînd fişe signaletice ale studiilor şi articolelor din presa pedagogică străină existentă în Biblioteca centrală pedagogică ;

— din **indicii bibliografici anuali** ai **revistelor de specialitate :** REVISTA DE PEDAGOGIE, REVISTA DE PSIHOLOGIE, LIMBĂ ŞI LITERATURĂ, LIMBILE MODERNE ÎN ŞCOALA, GAZETA MATEMATICĂ etc. ;

— din **publicaţiile informative** editate de Biblioteca centrală pedagogică :

a. Colecţia „Modernizarea învăţămîntului" *.

b. Bibliografia pedagogică vol. I (1948—1960)—1964 ; vol. II (1961—1962)—1966 ; vol. III (1963—1964)—1969 ; vol. IV (1965—1966)—1973.

c. Informare pedagogică lunară. Seria A : cărţi intrate în bibliotecă. Seria B : Reviste străine.

— studiind **bibliografiile pe teme** existente la Biblioteca centrală pedagogică (sau care pot fi întocmite la cerere).

Evident, prima organizare pe care o va întîlni este cea a **catalogului (fişierului) tematic** al unei **biblioteci specializate** (pedagogice) cum este de exemplu **Biblioteca centrală pedagogică** din Bucureşti (Intrarea Zalomit nr. 12).

Profesorul, cercetătorul (sau grupul de cercetători), comisia metodică (din şcoală sau din localitate) îşi pot realiza un **FIŞIER pe probleme,** cu o organizare internă mult mai complexă (amănunţită).

Acest fişier va cuprinde **fişe de trimitere** (signaletice) din carton subţire (cu dimensiunile 75 × 125 mm) pe care se vor nota referinţele lucrărilor conform unui STAS, ca în figura 1.

Pe această fişă cercetătorul poate face şi scurte menţiuni privind importanţa materialului pentru o problemă sau alta, locul unde ar putea fi folosit, indicarea paginilor de unde se vor lua anumite citate etc.

Aceste fişe se organizează **tematic.** Recomandăm următoarea structură a unui fişier de acest gen (am luat ca exemplu un fişier pentru profesorii de limbi moderne) :

1. Probleme generale — **2.** Probleme lingvistice — **3.** Probleme de psihologie şi psiholingvistică — **4.** Probleme de metodică — **5.** Mijloace audio-vizuale — **6.** Şcoli (clase) speciale — **7.** Programe-manuale — **8.** Problemele cercetării — **9.** Istoricul predării — **10.** Periodice în biblioteci.

Fiecare secţiune se divide, la rîndul ei, în subsecţiuni distincte. Astfel, secţia **4. Probleme de metodică** poate avea următoarele subsecţii : **4.1.** Probleme generale de metodică. **4.2.** Organizarea lecţiei. **4.3.** Predarea lexicului. **4.4.** Predarea gramaticii. **4.5.** Citirea. **4.6.** Scrierea şi citirea. **4.7.** Controlul cunoştinţelor. **4.8.** Teme pentru acasă. **4.9.** Lucrul cu dicţionarul. **4.10.** Activitatea în afara clasei. **4.11.** Jocul. **4.12.** Traducerea. **4.13.** Instruirea programată. **4.14.** Tratarea diferenţiată.

În cazul în care se fişează materiale existente într-o bibliotecă oarecare, atunci pe fişa de trimitere se va adăuga şi cota pe care o are materialul sau periodicul în biblioteca respectivă. Astfel, la fişa :

Cerghit, Ioan, **Mass-media şi educaţia tineretului şcolar,** Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1972. 212 p. B.C.P. II. 56.242.

Multe materiale publicate în presa străină le vom găsi prezentate în publicaţiile noastre. Vom menţiona pe fişa de trimitere locul exact al prezentării.

Astfel, la fişa : Beaudot, Alain, **Propositions pour psychopédagogie des méthodes audio-visuelles integrées.** Les Langues modernes, Paris, 65, nr. 1, ian.-feb. 1971, p. 39—45. B.C.P.—P.I. 1725, vom adăuga : Referat în **Predarea limbilor străine,** vol. 3, 1973, p. 7—11, B.C.P.—P.I. 2352.

* În această colecţie au apărut : Predarea matematicii şi fizicii, vol. 1—2. Predarea istoriei şi geografiei, vol. 1. Probleme de pedagogie contemporană, vol. 1—6. Predarea chimiei şi biologiei, vol. 1. Predarea limbilor străine, vol. 1—7. Predarea dsciplinelor artistice, vol . Predarea limbii şi literaturii române, vol. 1—5. Predarea în clasele I—IV, vol. 1. Predarea istoriei, vol. 2—5.

În cazul în care titlul fişat reprezintă o **lucrare independentă,** abordînd mai multe probleme este bine să ne notăm pe fişă cîteva elemente orientative. Astfel, la fişa :

CAIETE DE PEDAGOGIE MODERNĂ.

6 : „Probleme de tehnologie didactică" Coord. Eugen. P. Noveanu, E.D.P., 1977, 285 p. B.C.P. II. 79 188.

vom adăuga : I. Conceptul de tehnologie educaţională, II. Obiectivele educaţionale, III. Modelarea strategiilor instruirii, IV. Algoritmizare-didactici formale.

Un astfel de fişier, completat mereu, va reprezenta un instrument de lucru nepreţuit şi de neînlocuit ; cu ajutorul lui cercetătorul va putea găsi materialele informative necesare pentru a se documenta într-un timp foarte scurt.

În momentul în care cercetătorul trece la **documentarea orientată spre o anumită problemă,** el trebuie să aibă în vedere următoarele cerinţe :

a) să pornească de la o **documentare cît mai completă.** Evident un cercetător nu poate avea la dispoziţie nici toate lucrările dedicate unei probleme largi şi nici timpul necesar pentru a le studia. Dar el trebuie să cunoască lucrările fundamentale ale domeniului investigat * ;

b) să treacă în continuare la o **documentare selectivă** în două planuri : pe de o parte, din lucrările cu caracter general să extragă numai elementele pertinente pentru cercetarea sa şi, pe de altă parte, să se concentreze asupra studiilor care prezintă fie date **rezultate din cercetările experimentale,** fie **probleme metodologice** ale cercetătorilor în domeniul respectiv ;

c) cercetătorul **se va adresa direct documentelor primare** — versiuni complete, lucrări originale, rapoarte de cercetare, studii etc.

Recenziile, rezumatele, prescurtările, compilaţiile, sursele secundare ş.a.m.d., nu oferă întotdeauna o informaţie precisă sau completă şi există pericolul de a înţelege sau interpreta greşit un aspect sau altul ;

d) în studierea literaturii de specialitate cercetătorul trebuie să supună fiecare afirmaţie unei **verificări faptice.** Acceptăm o poziţie sau alta verificînd în ce măsură se bazează şi respectă faptele (datele experimentale) ;

e) documentarea trebuie să fie **continuă,** chiar dacă ne-am clarificat şi formulat problema sau metodologia cercetării. Ea va interveni la toate nivelele (etapele) cercetării, contribuind la punerea în lumină a unor aspecte noi, la reliefarea mai clară a elementelor studiate, la confruntarea permanentă cu experienţa (cercetările) altor specialişti.

* Pentru cadrele didactice care lucrează în provincie, Bibiloteca centrală pedagogică dispune de un serviciu de *trimitere a lucrărilor prin poştă.*

(Urmare din pag. 36)

Ni se pare totuşi că formularea unor asemenea pretenţii poate fi pusă la îndoială. Astfel, ar fi naiv să negi faptul că rezultatul încercării de a pune în practică astfel de convingeri creează una dintre cele mai stridente artificialităţi în educaţie. Şi aceasta pentru că cel mai mult din ceea ce se învaţă în şcoală nu are loc de dragul obţinerii unui serviciu, ci mai ales în scopul îmbunătăţirii calităţii vieţii. Din această perspectivă şcolile au fost stabilite ca instituţii care se interesează în egală măsură atît de problemele trăirii unei „vieţi bune", cît şi de problemele pe care le implică găsirea unui serviciu. Ar trebui să fie deci clar faptul că nu tot ceea ce este implicat în a trăi o „viaţă bună" poate fi înţeles şi acumulat doar prin îndeplinirea cu succes a unui serviciu. Ca urmare, o bună parte din curriculum-ul şcolar se ocupă numai indirect cu selecţia ulterioară a unei ocupaţii, pentru că aceste consideraţii nu sînt întotdeauna legate de problemele trăirii unei „vieţi bune". O „viaţă bună" este bazată în parte pe participarea socială la activităţi culturale şi intelectuale mai largi decît acelea descoperite într-o ocupaţie. Indivizii ar trebui să fie capabili să se angajeze în conduite care au ca rezultat **o creştere a înţelegerii** lumii în care ei trăiesc. Limitarea la studii privind cariera viitoare face puţin probabilă atingerea acestui obiectiv. De aceea, dacă am cere ca materiile predate în şcoală să aibă o legătură directă cu performanţa profesională, atunci ar trebui să introducem o anumită cantitate de artificialitate şi, cu alte cuvinte, să negăm restul.

Cu toate acestea, susţinătorii „educaţiei profesionale" insistă că tot ceea ce merită să fie predat în şcoală poate fi legat de o ocupaţie. Ei descriu curriculum-ul, de exemplu, drept o serie de experienţe destinate să îmbunătăţească deprinderile profesionale ale elevilor (11). Se crede că o astfel de orientare dă individului o idee despre societatea orientată spre muncă şi îl ajută să-şi aducă o contribuţie substanţială la grupul social. Prin această abordare oarecum deviată a predării, se ajunge să se creadă că „educaţia profesională" face şcoala mai relevantă. Copiii sînt făcuţi conştienţi de „lumea muncii" şi interesele lor sînt canalizate în programe specifice. Populaţia şcolară este încurajată să facă opţiunea spre o carieră încă de la sfîrşitul grădiniţei, fiind îndrumată ulterior să-şi modifice sau să-şi reafirme alegerea periodic de-a lungul perioadei de educaţie (12). În anii de şcoală de după grădiniţă, elevilor li se expun un număr mare de categorii profesionale numite „struguri", care ajută la prezentarea a sute de ocupaţii diferite. Astfel, de exemplu, „strugurele" transporturi subsumează toate ocupaţiile din cadrul acestei industrii. În total există 15 astfel de categorii, de la „servicii particulare" şi pînă la „marketing şi distribuţie", fiecare „strugure" reprezentînd sute de ocupaţii şi interrelaţiile acestora.

În clasele de mijloc, de la a VII-a la a IX-a, elevii încep să opteze pentru o ocupaţie anume. Pe la sfîrşitul clasei a X-a elevii îşi dezvoltă deprinderi specifice necesare intrării într-o profesie, care le vor ajuta să lucreze în cazul cînd ei se decid să nu termine şcoala secundară. Cei care absolvă şcoala pot deopotrivă să lucreze, sau să-şi continue educaţia. În fiecare din cazuri însă elevii au posibilitatea să se „bucure de munca reală" în perioada studiilor secundare. În acest sens sînt făcute aranjamente cu industria şi lumea afacerilor astfel încît acestea să ofere îndrumare şi asistenţă. În felul acesta elevii sînt ajutaţi în continuare să-şi dezvolte interesele într-o carieră potenţială (13).

Fără să intenţioneze conştient aceasta, susţinătorii „educaţiei profesionale" au adoptat aparent multe din principiile pedagogice ale Mariei Montessori. Sidney P. Marland Jr. spune că „educaţia profesională" „implică o orientare structurată şi pregătirea unui program pentru fiecare elev ca parte integrantă a muncii lui academice pe întreaga durată a anilor de şcoală şi colegiu" (14). Acest argument pare să fie fundat pe credinţa că elevii au nevoie de ordine şi direcţie, dacă vrem ca ei să înveţe în mod satisfăcător. Dar, aşa cum pedagogia Mariei Montessori a fost criticată de educatorii progresişti în chiar vremea ei, adepţii „educaţiei profesionale" pot fi, de asemenea, acuzaţi de ignorarea eticii imposiţiei şi a principiilor învăţării.

(Continuare în pag. 64)

O MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ DE AMPLOARE ÎN CADRUL FESTIVALULUI NAȚIONAL „CÎNTAREA ROMÂNIEI"

ION NEGREȚ

ÎN ZILELE DE 6 ȘI 7 APRILIE A.C. *s-au desfășurat la București lucrările simpozionului național* Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică, *organizat de către Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, manifestare științifică de amploare în cadrul Festivalului național „Cîntarea României". Simpozionul a fost precedat de o fază de masă și o etapă județeană unde au fost prezentate peste 5 000 de comunicări și referate. În ședința plenară și pe secții s-au susținut 262 de comunicări și referate științifice.*

Au participat un număr mare de cadre didactice din întreaga țară, cercetători și specialiști în problemele educației din centre universitare, institute de cercetare ș.a.

Cuvîntul de deschidere — rostit de Aurel Duca, *secretar al Consiliului Central al Uniunii Generale a Sindicatelor din România, vicepreședinte al Consiliului Culturii și Educației Socialiste — a cuprins aprecieri față de ideea organizării acestei reuniuni științifice și urări de succes în desfășurarea lucrărilor. Prof. univ. dr. doc. ing.* Suzana Gâdea *a adresat salutul conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului și Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură.*

În ședința plenară au prezentat comunicări științifice o serie de cadre didactice din învățămîntul superior și liceal și de cultură generală, cercetători, cadre de conducere din învățămînt, știință și cultură.

Cîteva idei de mare actualitate teoretică și importanță practică au făcut obiectul unor comunicări care, de altfel, au și lăsat o impresie profundă tuturor participanților la această manifestare științifică. Cităm în acest sens lucrarea „Cercetarea științifică în sprijinul procesului de integrare a învățămîntului" prezentată de prof. univ. dr. ing. Iosif Tripșa, vicepreședinte al Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, care a accentuat asupra ideii că investigațiile obiective au devenit un mijloc modern și prioritar de realizare a procesului de integrare a învățămîntului, în contextul revoluției tehnico-științifice contemporane.

Prof. univ. dr. ing. I. M. Popescu, dr. M. Argeșanu și prof. univ. dr. Octavian Stănăsilă au subliniat în comunicarea prezentată ideea că politehnizarea învățămîntului constituie un proces complex, realizabil numai pe baza acordării importanței cuvenite științelor fundamentale în echilibru bine stabilit cu rolul acordat disciplinelor tehnice și activității productive.

O puternică impresie a produs comunicarea prof. univ. dr. Tiberiu Nicola, prof. univ. dr. Constantin Bărbăcioiu, și prof. univ. dr. Nicolae Novac de la Universitatea din Craiova, intitulată „Dimensiunile formative ale integrării corpului profesoral și studenților în practica politico-ideologică și cultural educativă" în care s-a accentuat asupra coordonatelor psihopedagogice ale procesului de integrare și asupra necesității pregătirii cadrelor didactice pentru înțelegerea profundă a noilor cerințe ale școlii românești contemporane. În același context s-a înscris și comunicarea „Coordonate actuale ale procesului de integrare a învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică din perspectiva cercetării pedagogice", prezentată de Virgiliu Radulian, directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, în care s-a atras atenția asupra faptului că cercetarea psihopedagogică românească dispune de un potențial încă insuficient folosit pentru dezvoltarea și perfecționarea în continuare a învățămîntului românesc în vederea integrării sale cu practica social-politică și productivă.

Au mai prezentat comunicări, interesante prin ele însele de mare importanță practică și teoretică: Ion Sasu, secretar C.C. al U.T.C., lector univ. Robert Frank și prof. Gertrud Frank din Baia Mare, dr. Cornel Șandru, secretar al Comitetului municipal P.C.R.

din Brașov, conf. univ. dr. ing. Dumitru Perju de la Institutul politehnic Timișoara ș.a.

LUCRĂRILE SIMPOZIONULUI AU CONTINUAT *apoi pe secții — 19 în totalitate — în care au fost abordate, pe larg, probleme legate de : învățămîntul superior tehnic, învățămîntul superior economic, învățămîntul superior agronomic, învățămîntul superior medical, învățămîntul universitar și artistic, matematica în contextul politehnizării învățămîntului ; valențele formative ale fizicii și chimiei ca obiecte de învățămînt ; contribuția biologiei la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția ; contribuția geografiei la integrarea învățămîntului cu cercetarea și practica social-economică ; educația politico-ideologică și formarea personalității elevilor ; rolul limbii și literaturii române, al limbii și literaturii materne în pregătirea elevilor pentru activitatea social-politică și culturală ; contribuția limbilor moderne la integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică ; pregătirea tehnico-productivă a elevilor ; strategii de integrare, instruire și evaluare ; educația pentru muncă a copiilor preșcolari prin activități specifice grădiniței, educația prin și pentru muncă în învățămîntul primar ; specificul pregătirii pentru integrarea socio-profesională a copiilor și tinerilor cu deficiențe ; probleme specifice ale educației în casele de copii ; contribuția factorilor de conducere și îndrumare a unităților de învățămînt, a altor factori cu care cooperează școala la adîncirea procesului de integrare a învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică.*

Fie și numai din această simplă enumerare cititorul poate deduce atît amploarea manifestării ca atare cît și — mai ales — faptul că problematica actuală a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția a fost abordată exhaustiv și în profunzime. Merită sublinieri aparte o serie de idei, propuneri, rezultate științifice și opinii aduse în discuție pe secții. Astfel, în cadrul secției „Valențe formative ale fizicii și chimiei ca obiecte de învățămînt" s-a subliniat deseori — atît în cadrul dezbaterilor cît și în comunicări — ideea, de neîndoielnică importanță teoretică și practică, că elevul învață cercetînd și producînd și, prin urmare, a perfecționa în această direcție școala înseamnă, în fond, a pregăti pentru muncă și viață. Pe de altă parte, o serie de lucrări au subliniat importanța aspectelor pedagogice ale acestui proces (de exemplu — comunicarea „Aplicarea cunoștințelor și deprinderilor practice dobîndite prin studiul chimiei în practica meseriei" de prof. Olza György de la Liceul industrial nr. 1 Petroșani).

În același fel, în cadrul secției „Contribuția biologiei la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, la pregătirea elevilor pentru viață" s-au făcut propuneri concrete privind perfecționarea activității Ministerului Educației și Învățămîntului, a Editurii didactice și pedagogice, a Radioteleviziunii Române, a Consiliului Național al Pionierilor ; s-a opinat în favoarea realizării unui echilibru între disciplinele tehnologice și cele fundamentale în noile planuri de învățămînt, pentru îmbunătățirea manualelor școlare, pentru creșterea rolului mass-mediei în educarea copiilor, pentru perfecționarea activităților educative extrașcolare.

ACELEAȘI PROBLEME AU FOST DEZBĂTUTE *și în alte secții. Menționăm, de asemenea, problema — care a făcut obiectul mai multor comunicări și al unor incitante discuții la secția „Pregătirea tehnico-productivă a elevilor" — dacă la pregătirea tehnico-productivă a acestora concură toate obiectele de învățămînt ? Răspunzîndu-se afirmativ acestei întrebări s-a evidențiat necesitatea unei baze științifice pentru desfășurarea activităților tehnico-productive ale elevilor — aspect pentru care au opinat mai mulți participanți.*

Interesante și prin efectele lor — neîndoielnic fructuoase — au fost și comunicările și discuțiile de la celelalte secții. De bună seamă, în acest fel, manifestarea științifică „Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică" — acțiune de prestigiu aflată la a V-a ediție — și-a atins în acest fel obiectivele, deschizînd căi noi de modernizare a școlii românești spre definirea noii ordini în educația socialistă.

Prin grija Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură se va edita un volum în care vor fi cuprinse sintezele comunicărilor și referatelor susținute în faza finală a simpozionului.

(Urmare din pag. 5)

lucrările prețioase, incifrate, din care nu se înțelege nimic, cît și pe cele care, accesibile ca stil, nu spun nimic. Publicul pedagogic dorește cărți din care se poate înțelege și învăța pedagogia, iar cartea Pelaghiei Popescu răspunde acestei exigențe în cel mai înalt grad.

Prin atari titluri de valoare, această carte ocupă un loc propriu în literatura pedagogică. Pe de o parte, ea vine să sporească șirul lucrărilor privind teoria sau știința examinării și notării elevilor, contribuind substanțial la ridicarea acestui domeniu la înălțimea prestigiului de care se bucură de pildă teoria sau știința predării și aceea a învățării. Pe de altă parte, în comparație cu marea majoritate a lucrărilor existente de docimologie, care se ocupă de studierea și perfecționarea examenelor de performanță, cartea Pelaghiei Popescu deschide seria unor lucrări de anvergură privind examinarea și notarea curentă a elevilor. În această direcție cititorul va găsi un mare număr de observații și idei pătrunzătoare, de norme, sfaturi și îndrumări rezonabile de aplicat în activitatea zilnică.

IOAN ROMAN

UN ABECEDAR APĂRUT ACUM O SUTĂ DE ANI

TRAIAN BELCESCU

Abecedarul a cărui succintă prezentare o facem în rîndurile de mai jos este opera unui distins învăţător din Bucureşti şi reputat autor de manuale şcolare, Dimitrie Iarcu.

Numele său rămîne legat de tînăra noastră literatură didactică dinainte şi de după Unirea Principatelor, cînd a debutat cu un Manual de învăţături trase din Sfînta Scriptură spre întrebuinţarea tinerilor începători, **apărut la 1838 în tiparniţa lui Zaharia Carcalechi.**

DIMITRIE IARCU S-A NĂSCUT LA **1817** în oraşul Slatina, unde a urmat cursul primar, iar cel secundar la Colegiul Sf. Sava din Bucureşti. Între 1842—1847, a funcţionat ca învăţător la şcoala primară cu caracter privat de la Colţea, apoi la şcoala primară de băieţi de la Sf. Sava, instalată vremelnic în incinta Mănăstirii Radu Vodă.

Anul 1848 îl atrage în orbita avîntului revoluţionar. E numit **comisar de propagandă** pentru districtul Olt, ţinutul său natal, unde desfăşoară o activitate „supărătoare pentru liniştea obştească", ceea ce a avut drept consecinţă privarea temporară de libertate şi excluderea din învăţămînt. Reintegrat, funcţionează ca învăţător la şcoala primară de băieţi de Culorile de Roşu şi Negru, iar către sfîrşitul carierei, ca inspector general al învăţămîntului primar din Valahia Mare (ţinutul dintre Olt şi Milcov).

S-a stins din viaţă în ianuarie 1879, lăsînd în urma sa o remarcabilă operă didactică, reprezentată printr-o gamă variată de manuale şcolare, creaţii originale şi adaptări din literatura didactică a altor popoare :

Abecedare, din care cel mai vechi, existent în bibliotecile noastre de stat, datează din 1860, în a IV-ediţie ; **Noţiuni de comptabilitate** (comercială-1860, casnică-1863, agricolă 1870) ; **Istoria naturală** (1860); **Mitologie** (1867) ; **Noţiuni istorice despre statele lumii** (1863) ; **Măsuri şi greutăţi** (1857)) ; **Aritmetica practică** (1869) şi **Economia casnică** (1877). Aceste lucrări formează seria I din colecţia **Mica enciclopedie poporană.**

Seria a II-a cuprinde traduceri din literatura universală, destinate copiilor : **Prietena copiilor** (1853), care, într-o vreme, a servit drept carte de citire pentru elevele din cl. a IV-a, iar pentru adulţi **Principesa de Pontieu** (1857) ; **Morarul cel bun** (1853) ; o lucrare originală **Românul glumeţ** (1853) şi altele. Însă opera prin care Dimitrie Iarcu a intrat în istoria culturii noastre e **Repertoriul chronologic** sau **Catalog de cărţile imprimate în ţările române de la invenţia lui Gutenberg — 1550.** Calitatea fundamentală a acestei opere, apărută în două ediţii — 1865 şi 1873 — o constituie **bogăţia materialului adunat.**

MANUALELE ŞCOLARE ALE LUI **DIMITRIE IARCU,** alături de cele elaborate de Barbu Ştefănescu şi S. Eustaţiu, învăţători în Capitală, au fost prezentate la Expoziţia universală, ce s-a deschis la Paris în iulie 1867.

Cunoscut şi sub numele de **Matache Iarca,** a funcţionat ca învăţător la şcolile primare de băieţi din incinta mănăstirilor Colţea, Sf. Sava, Radu Vodă, precum şi la Şcoala Domnească din Culoarea de Negru, cum o numea Delavrancea, o continuare în timp a şcolii slavoneşti şi româneşti de la Sf. Gheorghe Vechi, a cărei existenţă, certificată de documentele vremii, datează dinainte de 1576, iar pe la 1 octombrie 1860, ca inspector general al învăţămîntului primar.

În perioada evenimentelor de la 1848, în calitate de comisar de propagandă revoluţionară, a răscolit satele din Olt şi, ca şi „Domnul Vucea" în Dîmboviţa, ori Constantin Burlan în Vlaşca, a ridicat conştiinţa social-politică a maselor la nivelul înţelegerii generoaselor principii înscrise în programul revoluţionar, ceea ce i-a atras ca pedeapsă nu numai excluderea din învăţămînt, ci şi privarea de libertate, fiind socotit un agitator periculos, tulburător al „liniştii obşteşti".

Numele acestui învăţător, preocupat în egală măsură de **problema culturalizării**

maselor și a literaturii pentru copii, cel care, după o muncă asiduă de 30 ani, a îmbogățit patrimoniul culturii noastre naționale cu **cea dintîi bibliografie** a tipăriturilor în limba română de la invenția lui Gutenberg, a fost atribuit unei școli primare de fete care a funcționat odinioară pe Calea Șerban Vodă. El este singurul dascăl de școală primară din București, care s-a bucurat de o atare cinstire, după cum Smaranda Andronescu Gîrba — cunoscută mai mult sub pseudonimul Smara — este singura învățătoare din Cetatea lui Bucur căreia posteritatea i-a ridicat un bust în Cișmigiu.

Cea dintîi carte de școală a copilului, intitulată **Abecedariu sau Manual de silabism** pentru clasa I primară, datînd cu mult înainte de Unirea de la 1859, apărută acum o sută de ani în cea de-a XXIV-a ediție și — de presupus — cea mai completă, cuprindea : **Abecedariu** (silabism), **prima lectură** cu proverbe și maxime clasate pe probleme și aranjate în ordine alfabetică, fabule, povestiri etc., **carte de rugăciuni** și **essercitări aritmetice.**

În 95 de pagini ale Abecedariului, întîlnim numai trei ilustrații, tablouri cu conținut religios, care precedeau cele trei diviziuni principale : **abecedarul, prima lectură** și **cartea de rugăciuni,** precum și trei poezii : o alegorie a lui Ienăchiță Văcărescu, **Copilul** de Cezar Bolliac și fabula **Corbul și Vulpea.**

Autorul a dat prioritate materialului pentru **citire,** baza educației intelectuale, etice și sociale, mijlocul cel mai simplu pentru lărgirea cercului de cunoștințe, ignorînd pe cel destinat **scrierii,** rezervîndu-i doar două pagini pentru scrierea **cursivă** și **rondă,** deoarece în organizarea lecțiilor de scriere se foloseau **modelele de caligrafie.**

După ce copiii cunoșteau **literele mari și mici de tipar, vocalele și consoanele, diftongii și triftongii,** se trecea la citirea silabelor izolate, formate arbitrar, dintr-o vocală urmată de o consoană, o consoană urmată de o vocală, două vocale urmate de o consoană, două consoane urmate de o vocală, precum și la citirea cuvintelor despărțite în silabe, a cuvintelor întregi (substantive și adjective), la început izolate și în urmă asociate logic : **lumină lină, inimă liniștită.**

Odată ce elevii ajungeau să citească cuvinte care exprimă acțiuni, se trecea la sporirea fondului de cuvinte cu ajutorul prefixelor : **leg-aleg, culeg-dezleg.**

Materialul pentru organizarea exercițiilor pregătitoare de citire în care intră și **cunoașterea semnelor de ortografie și punctuație,** intitulat **Manualul de silabism,** ocupa 15 pagini, după care se trecea la **Prima lectură** (pag. 16—49) folosind expresii simple în organizarea celor dintîi lecții. „Furnicile iubesc nisipul, Balena iubește apa. Ciocîrlia zorile. Bufnița întunericul".

Urma apoi un număr de 368 maxime, proverbe etc., grupate pe probleme și dispuse în ordine alfabetică : amiciția, bogăția, copilăria, dorința, educația, familia, generozitatea, higiena, instrucțiunea, judecata, lectura, munca, națiunea, ordinea, proverbe, religia, sărăcia, timpul, voința, din care maxime ce îmbrățișează variate domenii ale cunoașterii reproducem cîteva, luate la întîmplare :

E-Educația : Adevărata noblețe nu stă în titluri, ci în maniera d-a ști cum să se conducă cineva în lume și să se poarte cu oamenii.

F-Familia : Familia, fiind baza societății, urmează a fi și focarul moralității ; de aceea căminul părintesc trebuie să fie azilul educațiunii, al bunelor moravuri și al instrucțiunii.

I — Instrucțiunea : Unde e lumină, piere discordia, cad prejudecățile, moare minciuna, trăind numai adevărul și dreptatea.

Urmau apoi o suită de fabule **(Greierele și furnica)** etc., de istorioare cu conținut moral **(Unirea face puterea)** etc., precum și o serie de cunoștințe generale, grupate pe discipline științifice :

— „Cicerone, oratorul roman a fost fiul unui țăran"

— „Ptolomeu, regele Egiptului, a fost fiul unui sticlar".

(din istorie)

— „Grîul este adus din Egipt, porumbul din America, vița de vie din Asia Mică".

(din geografie)

— „Trei stînjeni fac o prăjină, 24 prăjini în lung și 6 în lat fac un pogon. Aproape trei pogoane fac o falce".

(din aritmetică)

LA STAREA DE PAUPERITATE A MASELOR, la impractibilitatea traseelor rutiere dintre casa părintească și școală, **scumpetea manualelor** și a rechizitelor școlare, se adăuga materialul beletristic din cea dintîi carte de școală a copilului, uluitor de pretențios ca fond, ca formă de prezentare a cunoștințelor și mai ales ca vocabular, în vădit contrast cu psihologia infantilă, ignorînd îngustimea cercului de reprezentări aperceptive și sărăcia vocabularului pe care îl folosea copilul de acum o sută de ani, lipsit de mijloacele de investigație și de bogăția de informații de care dispune copilul de azi. În compoziția clasei I din anul școlar 1877—1878, în cele 32 unități existente în București, la acea dată, erau cuprinși 1810 băieți și fete, din care 695, adică 36,74% repetenții din anul precedent.

BIBLIOGRAFIE

— *Anul 1848 în Principatele Române,* vol. V, p. 558.

— Arhivele Statului, București, *Documente privind anul revoluționar 1848 în Țara Românească,* p. 219.

— BARBU THEODORESCU, *Istoria bibliografiei române,* București, 1972, p. 63.

Biblioteca centrală pedagogică într-un an jubiliar

În acest an, Biblioteca centrală pedagogică sărbătorește o triplă aniversare: 99 de ani de continuitate a colecțiilor, **30 de ani de la înființare ca instituție** și 20 de ani de la dobîndirea actualei denumiri. Într-adevăr, la **10 decembrie 1880** s-a înființat, sub ministeriatul lui Vasile Conta, Biblioteca Școlii normale superioare din București (școală destinată să asigure pregătirea profesorilor secundari, condusă de mari personalități, ca Alexandru Odobescu și Ion Zalomit), devenită în 1899, sub ministeriatul lui Spiru Haret, Biblioteca Seminarului pedagogic universitar din București. **În 1949,** ca urmare a reformei învățămîntului din anul precedent, colecțiile de publicații ale fostului Seminar pedagogic se transformă în Biblioteca Școlii superioare pedagogice din București (instituție de învățămînt superior, devenită ulterior Institutul pedagogic din București). În sfîrșit, la **26 septembrie 1959,** desprinsă din cadrul Institutului pedagogic, fosta bibliotecă a acestuia capătă denumirea de Bibliotecă centrală pedagogică.

Consecventă acestei tradiții cvasiseculare, Biblioteca centrală pedagogică este astăzi singura bibliotecă de nivel național din țara noastră specializată în domeniul științei și practicii educaționale, posedînd o colecție unică de publicații pedagogice românești din trecut și de astăzi, precum și de publicații străine cu același profil, de la marii clasici ai educației pînă la cele mai recente cărți și periodice de specialitate (în momentul de față posedă o colecție de 249 115 de volume cărți și periodice). Ea constituie totodată — în țara noastră, care se poate mîndri cu atîtea biblioteci de învățămînt superior —, singura bibliotecă centrală a învățămîntului preșcolar, primar, gimnazial, liceal și profesional, răspunzînd unor interese documentare foarte diverse, de la acelea ale organelor de conducere centrală și locală a învățămîntului la cele ale cercetării pedagogice, ale catedrelor universitare de specialitate, ale celor 270 000 de cadre didactice de diferite discipline și din diverse grade de învățămînt și ale marelui public. În sfîrșit, Biblioteca mai exercită și funcția de cap al rețelei celor 40 de biblioteci pedagogice locale ale caselor corpului didactic, pe care le îndrumă metodologic.

Colectivul bibliotecii răspunde acestor sarcini de importanță națională și întîmpină anul jubiliar al instituției sale prin noi realizări, de natură să satisfacă într-o măsură mai mare interesele beneficiarilor.

Astfel, în curînd va fi pus la dispoziția cititorilor un fond extrem de prețios de carte și revistă pedagogică românească care a aparținut eminentului pedagog Onisifor Ghibu și care a fost achiziționat recent. Printre surprizele acestui fond se găsește și prima lucrare de metodică apărută în limba română, celebra „De lipsă cărtice", apărută la Viena în 1785, care fusese considerată pierdută, ba chiar îi fusese pusă la îndoială existența și din care nu mai există astăzi în bibliotecile din țară și din străinătate decît cel mult încă un exemplar. Numeroase alte metodici, manuale, anuare de școli, materiale privind vechile asociații ale personalului didactic, texte legislative privind învățămîntul românesc — și în special cel transilvănean — și lucrări de pedagogie din literatura universală și națională au îmbogățit prin acest fond colecțiile — și așa remarcabile — ale bibliotecii.

O altă măsură în curs de aplicare privește circulația prin împrumut a cărților din bibliotecă. Se știe că Biblioteca centrală pedagogică împrumută masiv prin poștă cartea necesară profesorilor, la cererea școlilor de pe întregul cuprins al țării. Începînd din acest an se vor distribui unităților școlare formulare de **abonament la împrumut,** prin completarea și restituirea cărora ele vor obține condiții privilegiate de împrumut în raport cu solicitările obișnuite (împrumutarea mai multor cărți deodată și pe termen mai lung, obținerea prin împrumut și a unor periodice, satisfacerea cu prioritate a cererilor de publicații mult căutate etc.). Activarea împrumutului a devenit astăzi posibilă datorită faptului că, prin bunăvoința Inspectoratului școlar al Capitalei, biblioteca a obținut încă un local pentru depozite, unde este în curs de amenajare un centru național de împrumut. Această acțiune se va desfășura în paralel cu păstrarea formelor obișnuite de servire a personalului didactic din Capitală (care poate împrumuta individual cărți de la sediul bibliotecii, nu numai dimineața între orele 8 și 14, dar și marțea și joia în continuare, pînă la orele 20) și a tuturor celorlalți cititori (studenți, elevi, părinți) care, ca și profesorii de altfel, au acces la sălile de lectură în fiecare zi de lucru (între orele 8 și 21).

Este cunoscută activitatea bibliografică a bibliotecii: orice educator din țară poate solicita în scris, cu o simplă avizare

a directorului de școală sau a altei autorități locale de învățămînt, întocmirea de către specialiștii bibliotecii a unei bibliografii cu problematică pedagogică, necesară pentru întocmirea unei lucrări didactico-științifice, a unei comunicări sau a unui articol. Copiile acestor bibliografii sînt permanent ținute la zi și păstrate în bibliotecă, unde se pun la dispoziția altor beneficiari în sălile de lectură sau prin împrumut (numărul titlurilor acestor bibliografii se ridică în prezent la 1009). În paralel, se lucrează în continuare la elaborarea bibliografiei pedagogice naționale și anume în două sensuri : completarea bibliografiei curente (1948—1978), din care au apărut pînă în prezent patru volume și este în pregătire al cincilea (acoperind în total perioada 1948—1968), și pregătirea bibliografiei retrospective (1785—1948). Sub primul aspect, pentru accelerarea informării beneficiarilor asupra cărților și articolelor pedagogice curente, colectivul bibliotecii intenționează să publice un buletin trimestrial la zi, fără însă să părăsească tradiția colectării materialelor în volume bi- și trianuale ulterioare. Cea de-a doua direcție, retrospectivă, a activității bibliografice se înscrie în cadrul preocupărilor de valorificare a moștenirii învățămîntului și pedagogiei românești și se va constitui ca o lucrare pe care numai bibliotecile cele mai complexe ar putea-o desăvîrși. Ea avansează într-un ritm susținut, pînă în momentul de față înregistrîndu-se circa 80% din cărțile perioadei respective — existente în colecțiile bibliotecii noastre —, care au fost descrise după o metodologie riguroasă, menită să satisfacă cele mai severe exigențe, datele bibliografice fiind însoțite de indicații asupra conținutului lucrărilor. La apariția ei, dorim ca lucrarea să ne prezinte — împreună cu bibliografia curentă — un auxiliar util pentru înțelegerea desfășurării în timp a fenomenului educativ românesc, un mijloc util de comparare a pozițiilor adoptate față de problematica învățămîntului și, în același timp, un instrument ordonat, destinat identificării documentelor și a bibliotecilor în care acestea se găsesc depozitate.

Este la fel de cunoscută și activitatea noastră de informare documentară a personalului didactic, prin intermediul volumelor referative din colecția **Modernizarea învățămîntului**, cu cele cinci serii ale sale : **Probleme de pedagogie contemporană** (6 volume), **Predarea limbii și literaturii române** (5 volume), **Predarea limbilor străine** (7 volume), **Predarea istoriei** (5 volume) și **Predarea la cl. I-IV** (1 volum). Fără să abandoneze această formă de informare care și-a dovedit din plin utilitatea și asigurînd în continuare în acest an apariția a cîte unui volum din fiecare titlu sus-menționat, colectivul redacțional din cadrul bibliotecii își propune să abordeze și o altă modalitate, mai simplă, de diseminare a informației pedagogice în masa personalului didactic prin elaborarea unor broșuri cu materiale grupate pe temele cele mai actuale ale vieții noastre, școlare. Sperăm ca și în viitor să rezolvăm dificultățile administrative de difuzare a acestor materiale prin colaborarea, întotdeauna la înălțime, cu casele județene ale corpului didactic.

Dacă în felul acesta urmărim să asigurăm educatorilor noștri o informare la zi asupra literaturii pedagogice din toată lumea, ne-am gîndit să oferim și pedagogilor de peste hotare posibilitatea să cunoască progresele învățămîntului și pedagogiei românești, intenție materializată prin apariția recentă a primului volum din lucrarea în limba franceză **L'Enseignement et la pédagogie en Roumanie**. Lucrarea a fost bine primită de specialiștii din țară și știm dintotdeauna că peste hotare — unde am început s-o trimitem — ea era de mult așteptată, dat fiind interesul pe care politica generală a statului nostru, în care se încadrează politica învățămîntului, îl stîrnește astăzi în lume. Intenționăm ca pentru cel de-al doilea volum, pe care am și început să-l pregătim, să extindem aria de investigație a articolelor despre învățămînt asupra unui număr mai mare de periodice decît cel avut în vedere în primul volum, precum și să îmbunătățim prezentarea metodologică a analizelor documentare, prin inserarea unor descriptori de natură a permite integrarea informațiilor despre învățămîntul și pedagogia românească în marile sisteme informaționale mondiale.

Mai merită să fie menționată încă o inițiativă a bibliotecii. Pentru mai buna orientare a întregii ei activități, pentru legarea mai strînsă a acesteia de interesele documentare ale conducerii centrale și locale a învățămîntului, ale cercetării pedagogice, ale catedrelor de specialitate din învățămîntul superior și din sistemul de perfecționare și ale marii mase a personalului didactic, am întreprins în ultimele luni ale anului trecut o amplă anchetă asupra unui eșantion de 410 reprezentanți ai categoriilor sus-menționate de beneficiari, cărora li s-a cerut să ne indice cîte două-trei teme pentru care consideră că ar fi necesară o documentare pe scară mare a personalului din învățămînt. S-au primit pînă în prezent circa 54% din răspunsuri, cu circa 400 de teme, a căror clasificare și analizare a și început, permițîndu-ne să stabilim cîteva prime tendințe statistice ale intereselor documentare, apte să fie înscrise în planul nostru de muncă pe anul în curs.

SANDU LĂZĂRESCU
director adjunct

(Urmare din pag. 57)

Mișcarea „educației profesionale" poate fi explicată nu numai ca o reacție împotriva felului cum școlile sînt administrate în prezent, dar și ca o reacție împotriva unor propuneri de schimbări mai radicale. Astfel, membrii mișcării văd alternativa „școlilor libere" ca iresponsabilă și sînt în mod special ofensați de propunerile lui Ivan Illich, care sugerează „deșcolarizarea societății". Din acest punct de vedere mișcarea „educației profesionale" poate fi cel mai bine înțeleasă ca o reacție tradițională la forțele care vor să schimbe educația în mod drastic.

Susținătorii „educației profesionale" nu iau astfel în considerare faptul că școlile pot fi confruntate cu probleme care trec dincolo de lipsa unor programe ce vizează educația profesională. Dar dacă școlile americane au astăzi greutăți, aceasta nu se datorează numai faptului că cel care învață nu și-a dezvoltat percepția lui ca muncitor. Există alte explicații posibile pentru eșecul școlilor de a atinge standardele așteptate. Într-adevăr, este foarte probabil că eșecul școlilor nu este doar rezultatul singular al organizării lor interne. Astfel, există dovada că elevii sînt influențați mai mult de ceea ce se întîmplă acasă, decît de ceea ce se întîmplă în școală. Iar odată ce sînt la școală, curriculum-ul îi afectează mai puțin decît contactele intime cu colegii și profesorii. Și acestea, din nefericire, sînt așa de mult dincolo de controlul școlar. A presupune astfel că problemele școlii pot fi remediate prin impunerea unui sistem rigid de „educație profesională "este nu numai naiv, dar face și mai grea înțelegerea reală a cauzelor eșecului școlar.

Pe de altă parte, „educația profesională" a fost descrisă ca o angajare filosofică la valorile societății (15). Scopul ei este să stabilească o puternică etică a muncii prin intermediul școlii. În sprijinul ideii că „educația profesională" va face școlile mult mai relevante sînt aduse patru afirmații : 1. productivitatea pe unitate de populație este legată în mod direct de etica națională a muncii ; 2. etica protestantă clasică a muncii este erodată în societatea americană ; 3. istoria, marile civilizații au încetat să prospere odată ce au abandonat etica muncii ; 4. „educația profesională" va restaura etica muncii astfel încît să reflecte noile realități economice și sociale (16). Devenind conștient de aceste afirmații, cineva poate ușor să recunoască rațiunea celor care susțin că „etica muncii trebuie învățată și acceptată de către toți elevii" (17).

Totuși, ca o obiecție clară la programele „educației profesionale" se poate afirma că acestea par să manipuleze viețile elevilor într-un mod care poate ușor conduce la exploatare. Dacă o anumită cantitate de manipulare însoțește implementarea curriculum-ului „educației profesionale", aceasta ar trebui temperată printr-un grad adecvat de participare a elevilor la deciziile și scopurile programului. Vechile forme de „pregătire profesională" au fost adesea criticate pentru sprijinirea unei ordini sociale nejuste și corupte. În ciuda acestor remarci, suporterii „educației profesionale" nu reușesc să ofere nici o asigurare că ei nu vor continua această tradiție. Elevii sînt forțați să intre într-o piață a muncii deja existente, fără să se gîndească la locul lor în lume. Din păcate, accentul pus pe muncă în actualul sistem de relații social-economice nu este contrabalansat cu un accent corespunzător pus pe dezvoltarea abilității de a gîndi critic despre sistem ca atare. Învățarea abilității de a gîndi și a gîndi liber de constrîngerile instituțiilor, este o prioritate importantă pe lista unui ideal al modelelor educaționale. Schemele educaționale trebuie să ceară, printre altele, ca o persoană să aibă voință și abilitate să evalueze și să schimbe status quo-ul, atunci cînd acesta se dovedește demodat.

„Educația profesională" a crescut din cercetări mai vechi privind dezvoltarea profesiilor și este legată de conceptele privind pregătirea forței de muncă. Se ridică însă o întrebare serioasă, aceea dacă conceptele dezvoltate pentru a mînui problemele legate de dezvoltarea profesiilor pot fi aplicate la fundamentele generale ale educației. Chiar numai utilizat metaforic, limbajul „educației profesionale" apare inadecvat să acopere problemele formulării unei teorii a educației. Astfel, de exemplu, literatura privind „educația profesională" abundă în discuții bazate pe cost și beneficiu și analiză economică. Necesitatea de a schimba organizația școlară este concepută ca o necesitate de a „reutila" educația. Este adevărat, noi vorbim de reutilarea unei uzine și a unei întregi industrii. Dar cînd vorbim de schimbarea organizării școlare de obicei luăm în considerare dimensiuni psihologice și morale, care nu sînt prezente atunci cînd vorbim de „reutilarea" unei industrii. Schimbarea în materie de educație este mai mult decît o schimbare fizică, ea este, de asemenea, dispozițională.

În toate scrierile lui pedagogice, John Dewey a descris vocația dominantă a tuturor ființelor umane ca o extensiune intelectuală și morală a capacităților lor practice. Dar el a văzut educația ca fiind rigidă și inflexibilă, atunci cînd îndrumarea profesională este concepută ca ceva care duce la o alegere definitivă și irevocabilă. Este un punct de vedere arbitrar, faptul că alegerea unei cariere se face odată pentru totdeauna, la un moment anume în timp. Educatorii ar trebui să-și reaminteasă mereu de acest fapt, deoarece istoria educației ne arată că din cînd în cînd ei îl uită. Este important să distingem eficiența într-o anumită arie de muncă de competența extinsă și văzută într-o lumină mai largă. A forma la cineva deprinderile necesare pentru a îndeplini proiectele cuiva nu este un standard atît de înalt pe lista priorităților educative, ca a forma la cineva abilitatea de a putea să-și formuleze propriile lui proiecte.

NOTE

1. SIDNEY P. MARLAND, *The School's Role in Career Development*, în „Educational Leadership", XXX, December, 1972, 204.

2. SALLY SPITZER, *Career Education : A New Name for and Old Game*, în „Education, Policy and information Center Bulletin, of the National Urban Leaque", I, Summer, 1972.

3. KEITH GOLDHAMMER AND ROBERT E. TAYLOR, *Career Education : Perspective and Promise*, Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1972, p. 5.

4. KENNETH B. HOYT ET AL., *Career Education : What it is and how to do it*, Salt Lake City, Utah : Olympus Publishing Company, 1972, p. 2.

5. GOLDHAMMER AND TAYLOR, *op. cit.*, p. 2.

6. HOYT ET AL., *op ct.*, p. 6.

7. GOLDHAMMER AND TAYLOR, *op. cit.*, p. V.

8. HOYT ET AL, *op. cit.*, p. 7, 74.

9. *Ibidem*, p. 5.

10. *Ibidem*, p. 3.

11. GOLDHAMMER AND TAYLOR, *op. cit.*, p. 6.

12. HOYT et AL., *op. cit.*, p. 74.

13. *Career Education*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, DHEW Publication (OE) 72—39, 1971, pp. 7—8.

14. MARLAND, *op. cit.*, p. 203.

15. *Career Education*, op. cit., p. 4.

16. HOYT ET AL., *op. cit.*, pp. 66—67.

17. *Ibidem*, p. 74.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire\Contens\Содержание nr. 6/1979

Gheorghiţa Fleancu : Children's International Year — a Wide Educational and Humanity Action • **Mircea Maliţa :** Participating and Anticipating Learning • **Ion Holban :** Points of View in Considering Creativity • **Tudorel Mirescu Valeria Mirescu :** A Pilot School for Checking Hypotheses and Experimenting Pedagogical Innovation • **Florian Iacomi :** The Concept of Vocational Interest • **Patiţa Silvestru :** The Modeling Force of Technical Pastimes • **Florea Dudiţă :** Scientific Research and the Requirements of the Present • **S. Marcus, Ana Catina :** Ability to Control Operationally the Moral Concepts of Preadolescents • **Romeo Poenaru :** Transfer of some Moral Values and Knowledge of Trades from Parents' Job into Family and School • **Elena Potorac :** The Influence of the Referrence Social Groups on the Individual Level of Aspiration • **Nicolae Oprescu :** Intuition in Modern Teaching of Mathematics • **Ana Codrin, Natalia Popa :** The Sensibilization of the Primary School Pupils to Some Concepts of Ecology • **Gheorghe Apostolescu :** Methodological Aspects of Teaching Operations with Numbers in the 1st—4th Forms • **Anton Vasilescu :** Values of Teaching — Learning Act in the Specialized Room • **Gheorghe Radu, Florica Nicolescu :** Heterocronical Aspects in the Development of Manual Abilities in the 1 st form of the Special Schools • **Doina Tirea, Eugen Noveanu :** Methodology of Research in Didactics. Revealing the Problems and Documentation • **Ion Negreţ :** A Scientific Meeting of a Large Perspective • **Nicolae Săcăliş, Viorel Nicolescu :** Career Education as an Aim of Education • Books, Ideas.

Gheorghiţa Fleancu : L'année internationale de l'enfant — large action éducative et humanitaire • **Mircea Maliţa :** L'apprentissage participatif et anticipatif • **Ion Holban :** Points de vue dans la considération de la créativité • **Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu :** Unité-pilote pour la vérification des hypothèses et l'expérimentation des innovations pédagogiques • **Florian Iacomi :** Le concept d'intérêt professionnel • **Silvestru Patiţa :** La force modélatrice des passions techniques des loisirs • **Florea Dudiţă :** La recherche scientifique et les impératifs de l'actualité • **S. Marcus, Ana Catina :** La capacité de véhiculation opérationnelle des concepts moraux chez les préadolescents • **Romeo Poenaru :** Le transfert de certaines connaissances et valeurs morales concernant la profession, du lieu de travail des parents, en famille et à l'école • **Elena Potorac :** L'influence des groupes scolaires de référence sur le niveau d'aspiration individuelle • **Nicolae Oprescu :** L'intuition dans l'enseignement moderne des mathématiques • **Ana Codrin, Natalia Popa :** La familiarisation des élèves du cycle primaire avec certaines notions d'écologie • **Gheorghe Apostolescu :** Aspects méthodologiques de l'enseignement des opérations à nombres naturels dans les premières quatres classes (école primaire) • **Anton Vasilescu :** Valences de l'acte d'enseignement-apprentissage dans la salle spécialisée • **Gheorghe Radu, Florica Nicolescu :** Aspects hétérochroniques dans le développement des habiletés manuelles en première classe de l'école auxiliaire • **Doina Tirea, Eugen Noveanu :** Méthodologie de la recherche dans la didactique. Le relèvement des problèmes et la documentation • **Ion Negreţ :** Une manifestation scientifique d'ampleur • **Nicolae Săcăliş, Viorel Nicolescu :** L'éducation professionnelle, objectif de l'éducation.

ГЕОРГИЦА ФЛЯНКУ, Международный год ребенка — широкое воспитательное и гуманитарное действие • МИРЧА МАЛИЦА, Причастные и предвохищающие методы обучения • ИОН ХОЛБАН, Точки зрения смотря креативность • ТУДОРЕЛ МИРЕСКУ, ВАЛЕРИА МИРЕСКУ, Единица-пилот по проверке гипотезисов и экспериментации педагогических нововведений • ФЛОРИАН ЯКОМИ, Концепт профессионального интереса • ПАТИЦА СИЛВЕСТРУ, Моделированная сила технических страстей в свободном времени • ФЛОРЯ ДУДИЦЭ, Научное исследование и требования современности • С. МАРКУС, АНА КАТИНА, Способность операционного управления моральных концептов у подростков • РОМЕО ПОЕНАРУ, Трансферт моральных ценностей и знаний о профессиях на месте работы родителей, в семье и школе • ЕЛЕНА ПОТОРАК, Влияние социальных групп над уровнем стремления лица • Н. ОПРЕСКУ, Наглядность в современном обучении математики • А. КОДРИН, Н. ПОПА, Ознакомление учеников начального цикла с понятиями экологии • Г. АПОСТОЛЕСКУ, Методические аспекты преподавания операций с натуральными числами в I—IV—ых классах • АНТОН ВАСИЛЕСКУ, Валентности акта преподавания-обучения в специализированном зале • Г. РАДУ, Ф. НИКОЛЕСКУ, Гетерохронические аспекты в развитии ручных ловкостей в I-ом классе вспомогательной школы • ДОЙНА ТИРЯ, ЕУДЖЕН НОВЯНУ, Методология исследования по дидактике. Выявление проблем и документация • ИОН НЕГРЕЦ, Широкая научная манифестация • Н. СЭКЭЛИШ, В. НИКОЛЕСКУ, Профессиональное воспитание как цель воспитания • КНИГИ-ИДЕИ

Asigurarea complexă a elevilor și studenților

adas
ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită **„asigurarea complexă a elevilor și studenților"**.

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract:

— **cazurile de accidente ale elevului sau studentului,** pentru sume asigurate de pînă la 18.000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor;

— **cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție** la bunurile asigurate (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2.000 de lei;

— **cazurile de răspundere civilă legală** care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2.000 de lei.

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12.000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări, vă puteți adresa responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități ADAS.